

Universidade de Lisboa



Maria Teresa Gomes da Silva Basílio

**O artista é aquele que olha as formas do mundo
com olhos de ver, espírito de conceber e mãos de criar**

Mestrado em Ensino de Artes Visuais

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Orientada pela Professora Doutora Ana Isabel Tudela Lima Gonçalves de Sousa

2019

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Universidade de Lisboa, 7 de Outubro de 2019

Maria Teresa Gomes da Silva Basílio

Life imitates art far more than art imitates Life.

Oscar Wilde
(*The Decay of Lying*)

AGRADECIMENTOS

À professora orientadora, Doutora Ana Isabel Tudela Lima Gonçalves de Sousa, pela confiança, a dedicação, o profissionalismo, a simpatia e pureza de espírito e coração com que me acompanhou nestes últimos anos.

À professora cooperante, Teresa Ferreira, pelo modelo a seguir enquanto professora, pela amabilidade com que me acolheu, a compreensão, a incentivação e a total disposição para me ajudar.

A todos os alunos da turma do 10.º H, do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, turma fantástica, que tive o privilégio de lecionar, e que participou com empenho e sinceridade em todas as atividades propostas no âmbito da Unidade Didática.

A todos os professores que me formaram ao longo da minha vida, pois, todos eles tomei como exemplos, quer positivos, quer negativos, e de todos retirei importantes lições.

Ao meu pai, que considero um modelo de espírito de superação, por me fazer sempre acreditar que somos capazes de realizar qualquer coisa, com trabalho, dedicação e ambição.

À minha mãe, sempre jovem, por todo o apoio, por todo o amor e dedicação incondicionais, pelo que não tenho palavras para descrever a minha gratidão.

Aos meus amigos pela cumplicidade ao longo de tantos anos, por me fazerem conhecer tão bem a perspetiva do outro, desde a infância à idade adulta, e por todas as experiências e aprendizagens conjuntas, que nos desenvolveram enquanto pessoas.

Ao Tiago por todo o imenso apoio prestado e por ter sido um marco impulsor para uma importante mudança na minha vida.

À vida, que se altera e se transforma constantemente, de uma forma tão harmoniosa e bela, se a olhar com olhos de ver, espírito de conceber e mãos de criar, como uma obra de arte.

Resumo

O estudo desenvolvido neste relatório da prática de ensino supervisionada, relativa ao ano letivo de 2018-2019, cuja unidade de trabalho se intitula *Olhar as formas do mundo com olhos de ver; espírito de conceber e mãos de criar*, foi implementado numa turma do 10º ano, do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, Desenho A, da Escola Secundária Arco-Íris, do Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide. Baseada no Programa do 10º ano deste Curso, a Unidade de trabalho cingiu-se à análise, interpretação e representação da forma e respetiva recriação/transformação expressiva, efetuando-se 7 atividades: pequenos debates onde se questionou o tema «perceção visual e mundo envolvente»; jogo interativo visando o domínio da linguagem e a síntese plástica; representação da estrutura de um objeto; transformação simplificada da sua forma por nivelamento e acentuação; sua representação com valores de claro-escuro; transformação de uma forma noutra forma; apresentação dos trabalhos à turma, onde se interpretaram e debateram ideias e opiniões, promovendo-se a partilha e expansão de conhecimento. O estudo alicerça-se na «Aprendizagem Significativa» e nas Teorias da Aprendizagem implicadas – Teoria de Desenvolvimento Cognitivo e modelo de ensino de Jerome Bruner, com o enfoque na Aprendizagem por Descoberta e na Motivação. Nesta base, a didática assentou na corrente pragmática-reconstrucionista, com enfoque no desenvolvimento do aluno e na prestação do professor, norteado pela sua constante análise e reconstrução. Verificou-se que a Unidade Didática permitiu aos alunos conhecer e analisar mais atenta e cuidadosamente as formas no mundo circundante, obter um conhecimento mais alargado de obras de referência, alcançando maior maturidade nas interpretações e respeito pelo trabalho e opinião dos outros. Os objetivos cumpriram-se e, conforme respostas ao Inquérito sobre a Unidade, fizeram uma «Aprendizagem Significativa». Compreenderam que a criatividade nasce do contacto com o próprio eu, o mundo e os outros, implicando observação, persistência e perseverança a desenvolver ao longo da vida.

Palavras Chave: Visão; Perceção Visual; Forma; Significado; Cultura Visual; Desenho; Criatividade; Relação; Partilha.

Abstract

The study developed in this report on supervised teaching practice, whose work unit is entitled “Looking at the world's shapes with eyes of seeing, spirit of conceiving and hands of creating”, was implemented in a 10th grade class of the Scientific-Humanistic Arts Course – Drawing A, in Arco-Íris Secondary School, Portela and Moscavide School Grouping, in the school-year 2018-2019. Based on the 10th year program of this course, the Work Unit was limited to the analysis, interpretation and representation of the form and its recreating / expressive transformation, carrying out 7 activities: small debates where the theme “visual perception and surrounding world” was questioned; interactive game aiming at language mastery and plastic synthesis; representation of the structure of an object; simplified transformation of its form by leveling and accentuation; its representation with chiaroscuro values; transformation from one form into another; presentation of the works to the class, where ideas and opinions were interpreted and debated, the sharing and expansion of knowledge being promoted. The study is grounded in 'Meaningful Learning' and the implicated Learning Theories – Cognitive Development Theory and Jerome Bruner's teaching model, with a focus on Learning through Discovery and Motivation. On this basis, the didactics was based on the pragmatic-reconstructionist current, focusing on student development and teacher performance, guided by its constant analysis and reconstruction. It was found that the Didactic Unit allowed students to know and analyze more carefully the forms in the surrounding world, to obtain a broader knowledge of reference works, reaching greater maturity in interpretations and respect for the work and opinion of others. The objectives were met and, according to the responses to the Unit Inquiry, 'Meaningful Learning' was achieved. The students understood that creativity comes from contact with the self, the world and the others, implying observation, persistence and perseverance to be developed throughout life.

Keywords: Vision; Visual perception; Form; Meaning; Visual culture; Drawing; Creativity; Relationship; Sharing

ÍNDICE

Declaração de integridade	i
Epígrafe	iii
Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Índice	vii
Índice de Figuras	viii
Índice de Gráficos	x
Índice de Quadros	x
Índice de Tabelas	xi
Índice de Apêndices e Anexos	xi

Introdução	1
-------------------	----------

I: Enquadramento curricular e didático	5
---	----------

1. A importância da Psicologia Educacional na profissão docente	5
1.1. Para uma aprendizagem significativa num paradigma reflexivo de formação	5
2. Contextualização: a escola do século XXI	11
2.1. O paradigma reflexivo de formação do professor: confronto com os anteriores	
2.2. Conflitos subjacentes à natureza “problemática” de alunos, turmas e escolas	12
2.3. A questão do modo de ser do professor e da escola	13
3. Para uma aprendizagem artística significativa em Artes Visuais	15
4. Conteúdos desenvolvidos na Unidade Didática	16
4.1. A Visão: a perceção visual e a forma	20
4.2. A Cultura Visual	20
5. A interpretação da obra de arte	24
6. Compreender aquilo que vemos para agir	28
7. A Criatividade	33
8 O Programa de Desenho A	37
9. Caracterização da Escola no seu enquadramento	40
	41

II Unidade didática	40
1. O contexto de aprendizagem.	43
2. Justificação do tema.	46
3. Objetivos gerais da Unidade Didática.	48
4. Gestão do programa da Disciplina de Desenho A na Unidade Didática.	52
5. Planificação da Unidade Didática em sete fases.	52
6. Relatório das aulas.	55
7. Avaliação.	110
8. Metodologia de Investigação.	117
9. Verificação dos dados e Avaliação das Aprendizagens.	118
Conclusões Finais (cumprimento dos objetivos) e Desenvolvimentos futuros .	130
Bibliografia	132
Apêndices e Anexos	aa1

Índice de Figuras

Fig.1.1. René Magritte (1929). A traição das imagens, óleo s/ tela, 63,5 × 93,98.	22
Fig.1.2. Saussure (1996) A: mundo dos significantes; B: mundo dos significados.	23
Fig.2.1. Obra ainda sem legenda – conteúdo do PowerPoint exibido (Anexo 1).	55
Fig.2.2. Obra com a respetiva legenda – conteúdo do PowerPoint exibido (Anexo 1).	56
Fig.2.3. Cachimbo, objeto tridimensional.	57
Fig.2.4. René Magritte, <i>A Interpretação dos sonhos</i> , 1930, (com legendas traduzidas).	57
Fig.2.5. Diversos modelos de cachimbos.	58
Fig.2.6. «Jogo das Formas»: modelo.	60
Fig.2.7. «Jogo das Formas» – Instruções.	61
Fig.2.8. Registo da desconstrução linear de dois objetos efetuada por dois alunos.	62
Fig.2.9. Alunos a jogarem.	62
Fig.2.10. Objetos pessoais de alguns alunos.	62
Fig.2.11. Página do Facebook e respetiva pasta com Ficheiros.	63
Fig.2.12. Determinação de um dos lados do objeto (medida base) e sua ampliação na folha.	64
Fig. 2.13. Determinação dos ângulos.	64
Fig.2.14. Visualização das restantes arestas.	64
Fig.2.15. Procedimentos utilizados para objetos constituídos por superfícies curvas.	65
Fig.2.16. Representação da estrutura do objeto efetuada por dois alunos.	66
Fig.2.17. Representação da estrutura de três objetos elaborados por três alunos.	66

Fig.2.18. Representação da estrutura dos objetos.	67
Fig.2.19. Representação do objeto com atenção ao volume e valores de claro-escuro.	67
Fig.2.20. Explicação da determinação dos ângulos a uma aluna.	69
Fig. 2.21 Orientações dadas a um aluno.	69
Fig.2.22. Triângulo alado de Rudolf Arnheim – conteúdo do PowerPoint 2.	71
Fig.2.23 Triângulos alados de Rudolf Arnheim– conteúdo do PowerPoint 2.	71
Fig.2.24. Alguns dos exemplos de Simplificação por Nivelamento.	72
Fig.2.25. Alguns dos exemplos de Simplificação por Acentuação.	73
Fig.2.26. Linhas e Manchas em folhas, para recortar	73
Fig.2.27. Simplificação por Nivelamento efetuada pelos alunos	74
Fig.2.28. Materiais pouco convencionais para o exercício de Simplificação por Acentuação	75
Fig.2.29. Processo de Simplificação por Acentuação efetuado pelos alunos	75
Fig. 2.30. Cavernas de Lascaux , período Paleolítico, 17.000 a.C.	77
Fig.2.31. Leonardo Da Vinci e algumas das suas invenções	77
Fig. 2.32. Joseph Wright, 17??, <i>A donzela Corintiana</i> ; óleo s/tela,106,4x130,8cm	78
Fig.2.33. Van Gogh, 1888, <i>O Semeador</i> , óleo s/juta sobre tela, 73,5x93cm.	78
Fig.2.34 Paul Klee, 1919, <i>Composição Cósmica</i> ; André Marchand, 19??, <i>Paisagem da parede de Piens</i> .	79
Fig.2.35. Pablo Picasso, 1921, <i>Três Músicos</i> , óleo s/tela, 200,7x222,9 cm.	79
Fig.2.36. Pablo Picasso, 1937, <i>Guernica</i> , óleo s/tela, 349,3x776,6 cm.	80
Fig.2.37. René Magritte, 1952, <i>Belo Mundo</i> , óleo s/tela.	80
Fig. 2.38. René Magritte, 1936, <i>Perspicácia</i> , 1936, óleo s/tela.	81
Fig.2.39. Philip Guston, 1969, sem título, óleo sobre tela ,121.9 x 106.7 cm.	81
Fig.2.40. Marina Abramovic, 1980, <i>Energia de Repouso</i> , Performance.	82
Fig.2.41.Helena de Almeida, 1976, <i>Tela Habitada</i> ; Lúcio Fontana, 1965, <i>Conceito espacial</i> .	83
Fig.2.42. Leon Kossoff, 1984, <i>Fora da estação de metro de Kilburn</i> ; Leon Kossoff, 1922, <i>Igreja de Cristo no Outono</i> .	84
Fig.2.43. Maria Teresa Basílio, 2016, <i>Dimensões</i> , Técnica Mista.	85
Fig.2.44. Algumas fotografias desta aula (nº 12).	86
Fig.2.45. Artur Cruzeiro Seixas, 1960, <i>Mão</i> . Cabedal, vidro e aparó.	87
Fig.2.46. Salvador Dali, 1931, <i>A Persistência da Memória</i> , óleo s/tela, 24 cm x 33 cm.	88
Fig.2.47. Robert Rauschenberg, 1961, <i>Reservatório</i> , óleo, lápis, madeira, metal, 217,2x158,7cm	88
Fig.2.48. Eric Geusz, 2019, <i>Planeta 7</i> , pintura digital	88
Fig.2.49. Tonny Futura, 2018, <i>Fast Fashion</i> , fotografia, pintura digital.	89
Fig.2.50. Apresentação de alguns livros com referências de obras artísticas e algumas técnicas e respetivos procedimentos.	89
Fig.2.51. Yves Klein, 1961, <i>Humanos começam a voar</i> ; George Baselitz, 2014, <i>Sem Título</i> .	90
Fig.2.52. Giorgio Morandi, <i>Natureza Morta</i> , 1960,; Allisson Kate Bellinger, 2019 <i>Pintura de Interior</i> ,	91
Fig.2.53. Sebastião Salgado, 2004-2011, <i>Génesis</i> , fotografia; José Luís Neto, 2000, <i>Vigiar, Esconder e Punir</i> , fotografia.	91
Fig. 2.54. David Hocney, Gregory e Shinro, 1983, colagens fotográficas; David Hocney, 1983, <i>As palavras cruzadas</i> , colagens fotográficas.	92
Fig.2.55. Chaim Soutine, 1924, <i>A estrada até ao morro</i> , óleo s/tela, 72.4 x 60.0 cm;	

Giuseppe Arcimboldo, 1573, <i>Verão</i> , óleo s/tela, 63,5x76cm	92
Fig.2.56. René Magritte, <i>Os Companheiros do Medo</i> , 1942, óleo s/tela, 70x92cm; Salvador Dalí, <i>Fonte Necrófila Escorrendo de um Piano de Cauda</i> , 1933, óleo s/tela, 22x27cm	93
Fig.2.57. Estudos para a transformação final do objeto	93
Fig.2.58. Representação do objeto pelos alunos, com atenção ao volume e valores de claro-escuro.	95
Fig.2.59. Estudos dos alunos para a transformação final do objeto.	95
Fig.2.60. Transformação das formas dos objetos dos alunos.	96
Fig.2.61. Trabalhos de simplificação por nivelamento e acentuação elaborados pelos alunos.	97
Fig.2.62. Trabalho de transformação final do objeto efetuada pelos alunos.	99
Fig.2.63. Apresentação do trabalho de uma aluna; Trabalho final, tinta acrílica s/ folha de aquarela 300g/m.	101
Fig.2.64. Apresentação do trabalho de um aluno; Trabalho final, barro, técnica mista.	102
Fig.2.65. Apresentação dos trabalhos de uma aluna; Trabalho final, técnica mista (palitos de gelado, papel de aquarela, lápis de cor aquareláveis).	104
Fig.2.66. Apresentação dos trabalhos de uma aluna; Trabalho final, acrílico, colagem de jornal s/tela p. 108	105
Fig.2.67. Apresentação dos trabalhos de uma aluna; Trabalho final, técnica mista (aquarela, grafite, esferográfica, lápis de cor sobre papel de aquarela).	107
Fig.2.68 Apresentação dos trabalhos de uma aluna; Trabalho final, fotografia.	108

Índice de Gráficos

Gráfico 2.1. Média das notas dos alunos em cada uma das atividades.	126
Gráfico 2.2. Média das classificações atribuídas pelos alunos a cada uma das atividades.	126
Gráfico 2.3. Classificação da organização das atividades.	127
Gráfico 2.4. Classificação da clareza na transmissão dos conteúdos.	127
Gráfico 2.5. Classificação da Disponibilidade no auxílio do desenvolvimento do trabalho	128
Gráfico 2.6. Classificação quanto à Relação global com a turma.	129

Índice de Quadros

Quadro 1. Avaliação na Representação da estrutura do objeto apenas com o recurso à linha.	113
Quadro 2. Avaliação na Representação do objeto atendendo à volumetria e valores de claro-escuro.	113
Quadro 3. Avaliação s na Simplificação por Nivelamento.	114
Quadro 4. Avaliação na Simplificação por Acentuação.	114
Quadro 5. Avaliação na Representação criativa e expressiva da transformação da forma do objeto	115
Quadro 6. Avaliação da apresentação oral dos trabalhos finais dos alunos à turma.	115
Quadro 7. Avaliação da Memória Descritiva dos alunos.	116
Quadro 8. Avaliação das Atitudes dos alunos.	116

Índice de Tabelas:

Tab. 1. Cronograma de aulas.	53
Tab. 2. Conteúdos e temas do Programa de Desenho A desenvolvidos na Unidade Didática	53
Tab. 3. Fases através das quais se desenvolveu a prática da Unidade e duração	54

Índice de Apêndices

Apêndice 1. Breve resenha do contributo que as teorias psicológicas trouxeram ao campo do ensino/aprendizagem	aa3
Apêndice 2. Os estádios de desenvolvimento cognitivo, psicosocial, moral e interpessoal.	aa5
Apêndice 3. Breve resenha de como se formou a escola pública.	aa8
Apêndice 4. Cumprimento do Programa de Desenho A para o 10º do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.	aa9
Apêndice 5. Caracterização do Contexto escolar.	aa11

Índice de Anexos

Anexo 1. Planificação de cada uma das 7 fases da Unidade Didática.	aa21
Anexo 2. Questionário aos alunos (feito em suporte informático): respostas.	aa28
Anexo 3 Enunciado E1: Ver é questionar.	aa32
Anexo 4 PowerPoint PP1 relativo à da apresentação da aula 1.	aa34
Anexo 5 Instruções: Jogo das Formas.	aa35
Anexo 6 Documento de Apoio: Vocabulário formal.	aa36
Anexo 7. Características que cada objeto do aluno possui na sua composição, desconstrução linear suporte informático.	aa39
Anexo 8. Enunciado E2: Conteúdos: Procedimentos Temas: Aprofundamento do Estudo de formas artificiais.	aa39
Anexo 9. PowerPoint PP2 relativo à apresentação da aula 3.	aa41
Anexo 10. Enunciado E3: Conteúdos: Sintaxe. Tema: Aprofundamento do Espaço e Volume.	aa41
Anexo 11. Trabalhos dos alunos: Representação estrutural dos objetos dos alunos.	aa42
Anexo 12. PowerPoint PP3 relativo à da apresentação da aula 10.	aa44
Anexo 13 Enunciado E4: Conteúdos: Procedimentos Temas: Sensibilização para a Invenção: construção de formas, texturas, padrões.	aa45
Anexo 14 PowerPoint PP4 relativo à apresentação da aula 12.	aa48
Anexo 15 PowerPoint PP5 relativo à apresentação da aula 14.	aa49
Anexo 16 Trabalhos dos alunos: Representação do objeto com atenção aos valores de claro-escuro e volume.	aa49
Anexo 17 Trabalhos dos alunos Simplificação por Nivelamento e acentuação.	aa51
Anexo 18. PowerPoint PP6 relativo à apresentação final dos alunos.	aa55
Anexo 19 Trabalhos dos alunos: Transformação final.	aa58
Anexo 20 Memórias descritiva dos alunos.	aa60
Anexo 21 Obras de Arte presentes na Página do Facebook: https://www.facebook.com/teresa.basilio.7311	aa72

Introdução

O presente estudo apresenta-se no âmbito do relatório da Prática de Ensino Supervisionada, cuja Unidade Didática se intitula «O artista é aquele que olha as formas do mundo com olhos de ver, espírito de conceber e mãos de criar», tendo sido implementado numa turma do 10º ano, do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, Desenho A, da Escola Secundária Arco-Íris, do Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide, no ano letivo de 2018-2019.

Baseada no Programa do 10º ano deste Curso, a Unidade de trabalho cingiu-se à análise, interpretação e representação da forma e respetiva recriação/transformação expressiva, efetuando-se sete atividades: pequenos debates onde se questionou o tema «perceção visual e mundo envolvente»; jogo interativo visando o domínio da linguagem e a síntese plástica; representação da estrutura de um objeto; transformação simplificada da sua forma por nivelamento e acentuação; sua representação com valores de claro-escuro; transformação de uma forma noutra forma; apresentação dos trabalhos à turma, onde se interpretaram e debateram ideias e opiniões, promovendo-se a partilha e expansão de conhecimento.

Procurou-se, nesta Unidade, incrementar nos alunos o conhecimento aprofundado do “saber ver a forma”, a sua interrogação, interpretação, partilha e consequente compreensão, processo cognitivo fundamental no desenvolvimento de uma competência fulcral não só para a disciplina de Desenho, mas também para a vida, já que, desenvolvendo-a, o aluno passa a ver o mundo e o outro de uma forma diferente. O conhecimento de obras de artistas e o estudo de cultura visual é fundamental, neste sentido.

Considera-se que o tema proposto contempla a Educação para a Cidadania, visando levar o aluno a compreender que a forma como perceciona as coisas e o mundo é fruto das suas interpretações, que estas são diferentes de pessoa para pessoa, e que, à medida que nos desenvolvemos e adquirimos novos conhecimentos, essas próprias interpretações vão-se alterando. O aluno ao adquirir esta consciência, tornar-se-á progressivamente uma pessoa mais tolerante, refletirá mais nas interpretações que faz e procurará aprofundar o conhecimento assim obtido, antes de emitir juízos.

Desta forma, a Unidade Didática foi desenvolvida com o intuito de responder à seguinte questão: De que modo o aprofundamento do estudo da perceção visual e a observação do mundo envolvente, bem como o ensino de Cultura Visual, onde se

promove o diálogo e a interpretação de obras de arte, pode contribuir para o desenvolvimento artístico e pessoal do aluno, garantindo-lhe uma aprendizagem significativa? A Unidade tendeu a cumprir o modelo da didática construtivista, onde o professor atua segundo uma atitude reflexiva, esforçado em desenvolver as suas práticas, possuidor de uma linguagem visual, bem como de um conhecimento aprofundado, fruto do seu estudo e da sua experiência, devendo transmiti-lo aos seus alunos, não impondo-o, mas articulando-o com o deles, permitindo, assim, que desenvolvam uma atitude analítica perante o mundo que observam, uma maior compreensão e, conseqüentemente, o poder de intervenção no meio.

O relatório organiza-se em duas partes: na primeira, referente ao Enquadramento Curricular e Didático, abordam-se as teorias que fundamentam a investigação; na segunda, faz-se referência à Unidade Didática, ao contexto escolar onde esta foi desenvolvida, objetivos, desenvolvimento prático (relatório de aulas), análise de resultados e respetivas conclusões.

O primeiro capítulo, que inicia a Parte I, foca a importância da Psicologia Educacional na profissão docente, tendo como objetivo principal promover uma aprendizagem significativa nos alunos, segundo um paradigma reflexivo de formação. Para fundamentar o presente estudo, são referenciados os modelos de ensino/aprendizagem defendidos por Jerome Bruner (1915-2016) e David Ausubel (1918-2008) e algumas teorias que explicam a Motivação extrínseca e intrínseca. Em apêndice, para contextualizar de uma forma mais aprofundada o referido estudo, encontra-se uma breve resenha do contributo que as teorias psicológicas trouxeram ao campo do ensino/aprendizagem e respetiva contextualização; dos estádios de desenvolvimento cognitivo desenvolvidos por Jean Piaget (1896-1980), de desenvolvimento Moral, explorado por Lawrence Kohlberg (1927-1987), e interpessoal, por Erik Erikson (1905-1994), bem como as Teorias Socio Culturais exploradas por Lev Vygotsky (1896-1934).

O segundo capítulo faz a contextualização da escola atual (uma súmula da explicação – exposta por Paula Sibilia (2012) – de como surgiu a “escola moderna” encontra-se em apêndice) e sublinha a importância de se criarem novas estratégias adequadas às necessidades e interesses dos alunos do século XXI, nos moldes apontados por François Dubet (2011).

No terceiro capítulo o enfoque recai sobre o ensino de Artes Visuais, nas medidas e nos modelos que o professor deve seguir para garantir aos alunos uma aprendi-

zagem artística significativa. O capítulo é fundamentado pelos estudos desenvolvidos por Arthur Efland (1995), Ana Sousa (2007), Fernando Hernández e Juana Sancho Gil (2014), Elliot Eisner (2008), e Carolina Silva (2010).

O quarto capítulo comporta a abordagem didática dos temas e conteúdos a lecionar, nomeadamente acerca da Visão, referenciando os estudos de Donald D. Hoffman, nomeadamente, *Visual Intelligence: How We Create What We See*, e convocando a consabida distinção, no signo linguístico, das duas componentes designadas por “significado” e “significante”, de Ferdinand de Saussure (1857/1913); acerca da Percepção Visual e da Forma, referenciando Henri Focillon (1943), *A Vida das Formas*, e Rudolf Arnheim (2005); e acerca da Cultura Visual, referenciando e explorando Fernando Hernández (2005), Carolina Silva (2010), Thais Gralik (2010) e Rocha Sousa (1995).

No capítulo cinco, sob a égide do aprofundado estudo de Ricardo Reis (2016) da Cultura Visual e da sua importância na educação artística, incide-se no desenvolvimento estético e interpretativo dos alunos em contexto de interpretação das obras de arte.

O capítulo seis foca a importância de o aluno compreender efetivamente aquilo que observa e vê, para poder agir artisticamente, tema que é fundamentado com base nos estudos de Rocha de Sousa (1995), de António Domingues Rego e João Jacinto (2012), e de Betty Edwards, no seu manual *Desenhando com o lado direito do cérebro* (2007).

O capítulo sete contempla o tema da Criatividade e de como o professor a pode procurar desenvolver no aluno, tema desenvolvido a partir da leitura do livro de Ken Robinson (2009), *O Elemento*, e dos estudos de Ângela Vidal (2013), Todd Lubbart (2011), e Rudolf Arnheim (2005).

No capítulo oito, faz-se referência ao atual programa de Desenho A, homologado em 2001, colocando-se em apêndice a descrição do modo como lhe foi dado cumprimento.

No capítulo 9, refere-se a caracterização que foi feita da Escola no seu enquadramento, colocando-se em Apêndice uma breve resenha, em que se focam a localização e historial, o Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide e o Projeto Educativo, o Projeto educativo para o Triénio 2016/2019 (aprovado em Conselho Geral de 29 de outubro de 2015), os órgãos de Gestão e critérios de funcionamento, o Departamento de Expressões, e as Instalações.

Na Segunda Parte, relativa à Unidade Didática, no capítulo um, dá-se conta do contexto de aprendizagem em que esta Unidade foi desenvolvida, com a caracterização da turma com que se trabalhou. No capítulo dois, justifica-se o tema da Unidade nomeando-se os diversos autores em que o presente estudo se fundamenta. No capítulo três, apresentam-se os objetivos gerais da Unidade Didática, as atividades desenvolvidas, a sua sequenciação e os objetivos específicos relativos a cada uma. No capítulo quatro, explicitam-se os objetivos de acordo com o Programa da Disciplina de Desenho A. No capítulo quinto apresenta-se o cronograma de aulas e a Planificação das atividades desenvolvidas na Unidade Didática, em sete fases (colocam-se em Apêndice as tabelas com a planificação de cada uma).

O capítulo seis descreve todas as atividades letivas que constituíram a implementação da Unidade Didática. Para cada aula é indicada a data, a atividade proposta (sumário), os objetivos de cada atividade, o resumo dos acontecimentos e da leção, reflexões pessoais e, quando oportuno, alguma documentação fotográfica.

O capítulo sete apresenta o processo de avaliação referente à Unidade Didática, segundo uma Avaliação Formativa e Sumativa, baseada nos critérios estipulados no Programa de Desenho A do 10º ano e no Artigo 23 do Capítulo III, Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, bem como nos do Agrupamento de Escolas de Moscavide e Portela relativos à disciplina de Desenho A. São ainda incluídos os resultados das avaliações dos alunos.

No capítulo oito é referida a Metodologia de Investigação e são analisados e verificados os resultados das aprendizagens dos alunos, bem como da Unidade Didática, na forma de conclusões, e propostos futuros desenvolvimentos da investigação. Consta ainda do relatório a bibliografia consultada, os apêndices e os anexos. Algumas informações, já consabidas, que fazem parte da investigação foram colocadas em apêndice. Em anexo estão os materiais digitais e em suporte de papel, distribuídos aos alunos, a que se faz referência ao longo do corpo da tese, os enunciados, PowerPoints, página do Facebook, os questionários, bem como os trabalhos dos alunos e respetivas memórias descritivas. Em suporte digital encontram-se as respostas dos alunos aos questionários.

I: Enquadramento curricular e didático

1. A importância da Psicologia Educacional na profissão docente

Há que ter clara consciência de que a sociedade que se está a construir é marcada por um acrescido desenvolvimento tecnológico e informativo – onde o conhecimento, nas palavras de Andy Hargreaves, «é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e mudança» –, e por uma ânsia de novidade e criatividade, seja no trabalho, seja nas relações (Hargreaves, 2003, p.34), a que há que aliar um apurado sentido crítico. Compete à escola incentivar os seus alunos neste sentido. É por isso que o que é necessário é desenvolver competências, ligando constantemente os saberes e a sua aplicação a situações complexas (Perrenoud, 2003, p. 33), de modo a que aprendam algo que lhes fique para a vida, que possam utilizar no quotidiano e constantemente atualizem. O professor dará o primado ao saudável desenvolvimento do jovem, apelando à sua participação, criatividade e crescimento, quer cognitivo, quer pessoal e interpessoal. É fundamental, pois, que tenha conhecimentos sólidos de psicologia educacional, conheça o que de pertinente as diversas teorias psicológicas trouxeram ao seu campo de ação, bem como os modelos de aprendizagem que suscitaram, de maneira a perceber melhor os jovens nas diferentes fases de desenvolvimento por que passam, investigue, estude e aplique.

Coloca-se em apêndice (Apêndice 1) uma breve resenha das origens das teorias da aprendizagem, bem como dos estádios de desenvolvimento, em que se atende apenas aos referentes à adolescência, em que se situa o grupo etário dos alunos da Unidade Didática apresentada (Apêndice 2), para se focar aqui apenas a teoria da aprendizagem em que se alicerça o estudo investigativo, nomeadamente, a aprendizagem significativa através da descoberta, de Bruner, dentro do paradigma reflexivo de formação docente de Zeichner.

1.1. Para uma aprendizagem significativa num paradigma reflexivo de formação

Para Jerome Bruner (1915-2016), citado por Sprinthall (1993), quando um aluno compreende a estrutura de uma matéria, acaba por relacionar todos os seus conteúdos e tomá-los como uma totalidade coerente, tornando-se a aprendizagem mais duradoura; daqui a importância que tem na aprendizagem «a formação de conceitos globais, a construção de generalizações coerentes, a criação de Gestalts cognitivas»

(Sprinthall, 1993, p. 237). Bruner assenta a sua teoria construtivista nos seguintes quatro princípios fundamentais:

Motivação: especifica as condições que predispõem um indivíduo para aprender. Bruner considera que a motivação mais importante, e a ideal, é a intrínseca; contudo não põe de parte a ideia do reforço ou da recompensa externa. (Sprinthall, 1993, p. 239). Uma das características inerentes a uma criança é a curiosidade; cabe, portanto, ao professor criar condições para que essa curiosidade e o seu interesse se reflita também no modo como ela aprende as matérias facultadas. Sabemos que as crianças possuem um forte impulso de adquirir competência, elas orgulham-se e gostam de fazer atividades onde sintam que são boas; se verificarem que não são capazes de adquirir competência, desanimam, acabando por desistir facilmente. Por fim, Bruner refere a importância da motivação por reciprocidade, que envolve uma necessidade de trabalhar cooperativamente com os outros, motivação em resultado da qual a sociedade se desenvolveu-se. Cabe ao professor tirar partido de todas estas motivações intrínsecas, procurando facilitar e regular a exploração de alternativas por parte dos seus alunos. (Sprinthall, 1993, p. 240)

Bruner refere que a exploração de alternativas envolve três fases: ativação; manutenção e direção. Na ativação, as crianças precisam de experimentar um certo grau de incerteza para ativarem a exploração. Se a tarefa for demasiado fácil, ficarão logo desinteressadas e, se for difícil, ficarão confusas. O professor deve dar aos alunos problemas que sejam apenas suficientemente difíceis para que a motivação intrínseca da curiosidade da criança possa, por si só, ativar a exploração. Após ter conseguido ativar no aluno a exploração, deve procurar mantê-la. Os alunos devem compreender que a exploração guiada pelo professor se torna mais profícua na resolução de problemas. É fundamental que o professor defina o objetivo e os passos que os alunos deverão dar para o atingir. O professor deve ter consciência de que guia os seus alunos para uma determinada direção e que esta se irá ramificar em várias estratégias. É, assim, papel do professor gerir e aumentar a motivação do aluno de forma a que estes procurem explorar diversas aprendizagens e as tornem mais significativas e satisfatórias.

Estruturação: se o professor souber estruturar bem aquilo que pretende ensinar, «qualquer ideia, ou problema pode ser apresentado de uma forma suficientemente simples para que qualquer aluno em particular o possa compreender de uma forma reconhecível.» (cf. Sprinthall, 1993, p. 240). A estrutura de qualquer conhecimento pode ser caracterizada de três maneiras: modo de apresentação; economia e poder. Os

modos de apresentação estão relacionados com a forma como os professores comunicam a informação que pretendem transmitir. É crucial que o professor conheça o tipo de aluno com quem está a lidar, de modo a poder ajustar a sua comunicação ao nível da sua experiência, fornecendo exemplos que o aluno conheça para ilustrar a matéria que pretende que seja apreendida. Bruner acredita que a pessoa possui três meios para alcançar a compreensão, quer através da representação motora (gestos/ações), da icónica (imagens) e da simbólica, que permite fazer derivações lógicas e pensar de forma mais consistente. Bruner afirma que pela representação simbólica «são construídas poderosas representações do mundo das experiências possíveis que serão depois utilizadas como modelos de procura na resolução de problemas.» (Sprinthall, 1993, p. 241).

Quanto à economia de apresentação, esta depende da quantidade de informação que o aluno tem de reter para continuar a aprender. A melhor maneira de proporcionar economia no ensino é dar ao aluno sumários concisos, resumos ou palavras chave. Verificamos, muitas vezes, que alguns professores parecem que se esquecem de que o objetivo principal da sua profissão é fazer compreender aos alunos a matéria que, também eles, outrora, aprenderam; contudo, parecem fazer antes entender que têm uma enorme necessidade de mostrar que são portadores do saber, para o que utilizam um discurso muito mais complicado e seguem por caminhos de aprendizagem muito mais longos e difíceis, pelos quais, o aluno acaba por não entender e assim perder o interesse. Bruner adverte para o facto de o professor ganhar poder na informação que quer transmitir, na medida em que procurar simplificar e objetivar aquilo que pretende ensinar: «Uma apresentação poderosa é uma apresentação simples, que é facilmente compreendida. Permite ao aluno ver novas relações, encontrar relações entre factos que à partida parecem bastante separados.» (Sprinthall, 1993, p. 241).

Sequenciação: ensinar implica ao professor levar o aluno através de uma determinada sequência, formada pelos vários aspetos da matéria. Bruner acredita que o desenvolvimento intelectual ocorre de acordo com uma sequência inata, movendo-se da representação motora para a icónica e desta à simbólica, referindo que é altamente provável que seja a melhor sequência para qualquer matéria.

Reforço: é fundamental que o professor ofereça ao aluno um feedback consistente para que o aluno vá avaliando o seu próprio desempenho. Uma aprendizagem deverá ser feita ao longo das aulas. É errado o professor pensar que apenas deve debitar matéria, sem confirmar se o aluno a apreendeu ou não, e chegar à avaliação final e atribuir-lhe uma nota: o aluno acabará por não compreender aquilo em que errou,

ou até mesmo aquilo em que acertou. O aluno terá a ideia de que a escola não é para aprender, mas sim para adquirir boas notas, o que será totalmente prejudicial para o seu crescimento intelectual. O professor deve, sim, acompanhar, em todas as aulas, o aluno, oferecendo-lhe o respetivo feedback, reforço construtivo e dado de uma forma compreensível para que o aluno o entenda. Para além de querer fazer o aluno compreender um determinado assunto, o professor deve ter a sensibilidade suficiente para atender às suas dificuldades como sujeito individual.

Bruner vê na aprendizagem por descoberta a base de uma aprendizagem significativa: «Os factos e as relações que os alunos descobrem a partir das suas próprias explorações são mais passíveis de serem utilizados e tendem a ser mais bem retidos do que as matérias que tenham sido meramente enviados para a memória» (Sprinthall, 1993, p. 242). O professor deve, assim, incentivar os alunos a adivinhar as respostas e, no fim, explicar-lhes que juntos chegarão a uma conclusão. Os alunos tomam esta atividade como um desafio: confrontam a resposta que deram com a resposta correta e realizam as suas próprias associações. Esta prática é «uma técnica valiosa para construir nos alunos hábitos de descoberta para a vida inteira» (p. 242), desenvolvendo o seu pensamento criativo. Para além de dominar a matéria, o professor deve aliar a paciência (esta estratégia requer tempo) a um espírito vivo e flexível.

Para que a aprendizagem seja significativa impõe-se estabelecer relações entre os novos conhecimentos e os já existentes, de modo a que o aluno construa o seu próprio conhecimento e esteja, além disso, interessado em aprender (cf. Ontoria, 1994, p. 11-12). Todos nós sabemos que, quando nos são dados exemplos do quotidiano ou ouvimos uma história relacionada com os nossos interesses, a informação fica retida. Na área da música, cada um escolhe o seu estilo musical, muitas vezes porque a letra da canção se relaciona com as suas experiências, emoções e pensamentos, com o que está a sentir e a pensar nesse momento, e, sem querer e quase sem se aperceber, acaba por reter, de cor, a letra e a música. Citando, de novo, Ausubel, Ontoria sublinha que o que há de fundamental na aprendizagem significativa é o facto de constituir um «processo ativo e pessoal», ativo, porque depende da assimilação intencional do aluno na tarefa de aprendizagem; pessoal, porque é o aluno que atribui significados àquilo que aprende através dos seus recursos cognitivos. É por isso que os novos materiais e a nova informação a aprender devem ser potencialmente significativos para o aluno, a fim de que possam ser relacionados com o que já possui. Novak, citado por Ontoria, vê o processo de interação entre o material recém-aprendido e os conceitos existentes

(os «fatores de inclusão») como constituindo «o núcleo da teoria da assimilação» (cf. Ontoria, 1994, p. 15).

Para obter uma aprendizagem significativa e para que os conteúdos sejam assimilados, o professor deve incentivar os alunos a lerem diferentes livros e comentários, verem diversos filmes e obras de arte, etc., para, assim, lhes ser possível identificar conceitos ou ideias base, em qualquer tema (cf. Ontoria, 1994, p. 19). O professor deve, ainda, ser objetivo no que toca ao trabalho que propõe ao aluno; deve, de seguida, acompanhá-lo e ajudá-lo a desenvolver a sua capacidade estratégica: o saber questionar, o fazer ligações, o desenvolver o sentido crítico e a capacidade de argumentação séria. É fundamental que se estabeleça comunicação por parte do aluno e por parte do professor, pois o processo de aprendizagem é sempre influenciado pela relação. O professor deve pôr o aluno à vontade para questionar e dar a sua opinião, através de uma atitude ativa, que incentiva e ajuda o aluno a explorar diversas vias. (Cf. Ontoria, 1994, p.22)

A motivação, intrínseca e extrínseca, consoante esteja ligada a factores internos ou externos, é o princípio fulcral para Bruner. Para um melhor entendimento da motivação concorrem as teorias da hierarquia das necessidades – agir visando o sucesso, a afiliação ou a influência (cf. Arends, 1995, p. 122) –, da atribuição, e da experiência de fluxo. A autoestima dos alunos está, muitas vezes, relacionada com os sentimentos que têm sobre o seu sucesso, afiliação e influência. O professor não deve interferir na forma de ser do aluno; no entanto, deve mostrar-lhe o quanto é importante que perceba a matéria e tenha a sua opinião, incentivando-o a arriscar e explorar diversas vertentes, não tendo medo de errar. Alunos preocupados com a afiliação dão grande importância às amizades e à pertença a um grupo. O professor deve promover, nestes alunos, o trabalho de grupo; no entanto, deve incentivá-los ao pensamento autónomo e crítico. Os que são motivados pela influência têm controlo sobre a sua aprendizagem e esforçam-se por servir de exemplo aos outros. O professor pode pedir-lhes que ajudem os que têm mais dificuldades; no entanto, deve também, adverti-los para a importância de ouvir os outros e aprender, também, com eles. O professor deve dar bastante atenção a estes aspetos, pois, quando «estes estados emocionais são frustrados pelas atividades numa sala de aula ou na escola», esta situação «pode levar a um escasso desenvolvimento e envolvimento escolar por parte dos alunos, podendo-se sentir incompetentes, isolados e impotentes» (Cf. Arends, 1995, p. 122).

De acordo com o princípio da atribuição, o aluno acaba por perceber e interpretar as causas das suas virtudes e fracassos e, muitas vezes, este fator influi na sua aprendizagem. Segundo Weiner, citado por Arends, o sucesso e o fracasso podem ser atribuídos a quatro causas: capacidade, esforço, sorte e dificuldade da tarefa de aprendizagem (cf. Arends, 1995, p. 123). Muitos alunos sabem que, por vezes, o seu fracasso foi motivado pela falta de esforço, tal como o seu sucesso é motivado pelo seu esforço e empenho; estes alunos são aqueles que possuem uma motivação elevada para o sucesso. Outros, porém, atribuem o seu fracasso à sua incapacidade ou ao azar, assim como, quando têm sucesso, o atribuem à sorte; estes alunos possuem, geralmente, uma baixa motivação para o sucesso. (Cf. Arends, 1995, p. 123). O professor deve explicar que não se trata nem de se ter capacidades ou não, nem de se ter sorte ou azar, e deve insistir em que o importante é o aluno compreender aquilo que o professor ensina e, para isso, é essencial que haja esforço de parte a parte – do aluno para aprender e do professor para que ele aprenda.

Segundo o princípio do fluxo, o professor pode proporcionar aos seus alunos uma «experiência de fluxo», organizando atividades que sejam agradáveis aos alunos e que os mantenham totalmente envolvidos – para o que é necessário que conheça os seus interesses – e dando-lhes feedback constante, para, assim, o aluno perceber onde pode melhorar, o que poderá explorar mais, como se há de organizar para se sentir bem encaminhado e, ao mesmo tempo, motivado (cf. Arends, 1995, pp. 123-124).

No que toca à motivação extrínseca, Madeline Hunter (1982) concluiu que existem fatores, que interagem entre si e podem aumentar a motivação dos alunos para aprender, que os professores podem controlar (cf. Arends, 1995, p. 124), nomeadamente, o «Nível de Preocupação» dos alunos em atingir um certo objetivo de aprendizagem. Um nível moderado de preocupação estimula o esforço para aprender, diz Hunter (1982), citado por Arends. Se os exercícios forem fáceis demais, o aluno acaba por se desinteressar, mas, se forem demasiado difíceis, pode experimentar desespero ou mesmo pânico. É, pois, necessário equilibrar dificuldade com tensão. É necessário que os alunos coloquem objetivos realistas e atingíveis. Se colocarem objetivos muito elevados e que são inatingíveis, devem ser encorajados a repensar e a encontrar objetivos mais realistas. (Cf. Arends, 1995, p. 125). Segundo o estudo de Santrock, referido por Arends, os alunos empregam mais ou menos esforço consoante o ambiente e a situação particular de aprendizagem forem agradáveis ou não. Um professor pode incentivar um aluno pela positiva, dizendo-lhe que ele é capaz, que irá conseguir etc.;

no entanto, por vezes, o uso de uma tonalidade negativa também pode levar a que o aluno se preocupe em realizar o trabalho e, assim, se empenhe mais (cf. Arends, 1995, p. 125). Os sentimentos de sucesso estão associados ao grau de dificuldade da tarefa e à quantidade de esforço despendido. As tarefas que são muito fáceis requerem muito pouco esforço, não produzem sentimentos de sucesso e, conseqüentemente, não são motivadoras; por outro lado, as que são demasiado difíceis, independentemente do esforço utilizado, também não serão motivadoras. O professor deve, assim, aprender a ajustar, para cada aluno, o nível de dificuldade das tarefas de aprendizagem, estando atento aos alunos com mais dificuldades, fornecendo-lhes desafios especiais e dando-lhes mais apoio e assistência. Deve, também, ajudar o aluno a entender as razões que levam a que determinados esforços conduzam ao sucesso e, noutras situações, resultem em fracasso. (Cf. Arends, 1995, p. 126). É crucial que o professor também favoreça a partilha e debate de ideias, levando os alunos a compreenderem que o mais importante na aprendizagem, independentemente das capacidades de cada um, está naquilo que podem levar para a vida, minorando, assim, o espírito de competitividade que, por vezes, se estabelece.

É importante salientar que os seres humanos são criaturas complexas, que raramente atuam com base num motivo único (cf. Sprinthall, 1993, p. 506). Para além de ajudar o aluno a aprender a aprender e a desenvolver as suas capacidades cognitivas, o professor deve levar o aluno a perceber que, para aprender, não necessita sempre de ser motivado, ou seja, levá-lo a tomar consciência de que a própria aprendizagem pode constituir para ele uma motivação (cf. Sprinthall, 1993, p. 506), um fim em si mesma, proporcionando-lhes prazer e estimulação. (Cf. Sprinthall, 1993, p. 521). É fundamental que se incentive os jovens a pensar que se devem conhecer e compreender a si próprios. Para isso, a escola e as tarefas de aprendizagem deveriam estar organizadas de modo a promoverem o desenvolvimento da «competência pessoal» e da «automesria» (cf. Sprinthall, 1993, p. 522).

2. Contextualização: a escola do século XXI

Cada vez mais a educação que a escola proporciona tem de ser, como o sublinha António Lobo Antunes no seu texto «Facas, Garfos e Colheres», uma «educação para a vida». (Nóvoa, 2001, p. 19). Para tal, o professor tem de gostar de o ser: este é, para mim, o primeiro ponto. Não lhe basta ser portador de um conhecimento sólido

do que vai ensinar: tem de dar tudo de si, desde o empenho e interesse à total dedicação, tem de incutir esperança nos seus alunos, tem de ter a humildade para perceber que também já teve a idade deles, que também já teve dificuldades em disciplinas em que não era tão competente. Só desta forma é que conseguirá aceder aos seus alunos e incutir-lhes o ânimo que o move. Muitas vezes, o problema principal que ocorre nas chamadas “turmas difíceis” está na manifesta incompatibilidade entre os alunos e o professor. Se este insistir em criar um ambiente de respeito, em que o seu papel seja reconhecido, sendo ele a ditar as regras a aplicar na sala de aula, o efeito será inverso do pretendido. Como reconhece Paula Sibilía, a visão tradicional do ensino – a que fundamentalmente subjaz o princípio kantiano de que «a disciplina converte a animalidade em humanidade» – «vai se tornando incompatível com os corpos e as subjetividades das crianças de hoje» (Sibilía, 2012, pp.13-18).

2.1. O paradigma reflexivo de formação do professor: confronto com os anteriores

A história da educação formal (cuja breve resenha se encontra no Apêndice 3) está, assim, segundo Philippe Ariès, citado por Paula Sibilía, unida à do projeto científico moderno, mas também à grande reforma moral, inicialmente cristã e a seguir leiga, que disciplinou a sociedade aburguesada do século XVII ao século XX (cf. Sibilía, 2012, p.40). Muitos professores, ainda educados nesta orientação, acreditam dever perseguir estes mesmos objetivos e aplicar o mesmo tipo de estratégias. Estamos, porém, perante jovens cuja mentalidade mudou drasticamente. Face aos quatro paradigmas de formação de professores identificados por Zeichner, conforme os refere Ana Sousa, desfilaram pela memória professores que se sucederam ao longo do percurso e compreendeu-se de que modo as suas práticas influenciaram a aprendizagem e as atitudes para com cada um deles, e a razão por que variavam os comportamentos da turma de um professor para outro.

Ligados às crenças e pressupostos acerca do que é a educação, a escola, o papel do professor, atitudes a tomar, etc., estes paradigmas são: o tradicional-artesanal, o behaviorista, o personalista, e o reflexivo (cf. Sousa, 2007, p.102).

No paradigma tradicional-artesanal, a Educação é entendida como um ofício e o professor como um artífice que, carecendo de formação educacional, não deixa de dominar perfeitamente as técnicas. No paradigma behaviorista, a Educação é entendida como uma ciência aplicada e o professor como possuidor do conhecimento,

que executa leis e princípios de ensino eficazes, previamente concebidos e validados por especialistas e regulados pelo Estado. No paradigma personalista, a concepção de formação deriva de uma epistemologia fenomenológica, da psicologia do desenvolvimento, mas também de princípios humanistas. Aqui, o professor centra a sua atenção no aluno, adapta os programas às suas necessidades e interesses, procura desenvolvê-lo enquanto indivíduo, com objetivo de que construa uma identidade profissional própria. Os conhecimentos e competências não são previamente definidos, a intuição é mais utilizada do que a razão. Ignora, porém, a dimensão sociológica da Educação, acabando por negligenciar os contextos educativos e por desprezar a função do professor como agente de mudança (cf. Sousa, 2007, pp.102-103). Por fim, no paradigma reflexivo, parte-se do reconhecimento de que não há receitas válidas para qualquer situação, pois importa o contexto educativo e este nunca é igual. O professor reflete acerca das atitudes que toma, procura desenvolver-se enquanto professor e enquanto pessoa, analisando as consequências da sua ação educativa junto dos alunos, das escolas e da sociedade. Aqui, o professor percebe que pode errar, que lhe cabe aprender com os erros e melhorar, tendo em conta que o seu objetivo fulcral consiste em fornecer uma aprendizagem significativa.

Percebe-se, assim, que a formação assente nos paradigmas tradicional-artesanal e behaviorista apresenta um currículo previamente definido, que não sofre oscilações, enquanto a que é baseada nos paradigmas personalista e reflexivo encara o currículo como «algo passível de ser transformado, em permanente mutação, que depende e se adapta, em cada momento, seja ao que o professor necessita de aprender para alcançar um modo pessoal de ensinar (personalista), seja aos diversos contextos intra e extra-pessoais, inclusive os de ensino (reflexivo)» (Sousa, 2007, p. 103).

2.2.Conflitos subjacentes à natureza “problemática” de alunos, turmas e escolas

Estamos, como já referi, perante alunos que cresceram num sistema de vida inovador, apoiado nas tecnologias eletrónicas e digitais e numa organização social baseada no capitalismo mais dinâmico do fim do século XX e início do XXI, regido pelo excesso de produção e pelo consumo, exacerbado pelo marketing e pela publicidade, pelos fluxos financeiros em tempo real e pela interconexão em redes globais de comunicação (cf. Sibilia, 2012, p.45). Os jovens de hoje têm múltiplas opções à escolha no que toca à satisfação do que querem e do que precisam; no entanto, com tanto por

onde escolher, muitas vezes sentem-se perdidos e interrogam-se sobre o que realmente querem e precisam e o que simplesmente “seguem”.

Um professor tradicional ou behaviorista – que acredite que consegue captar o interesse dos alunos ditando matéria e a ensinando técnicas – criará, fatalmente, incompatibilidades com esses alunos. Um professor personalista, que não defina bem o caminho que pretende seguir com os seus alunos, pode levar a que os alunos se sintam perdidos e confusos, acabando por encarar a aula como uma perda de tempo.

Acontece também serem os próprios professores que criam expectativas muito baixas relativamente a determinados alunos, turma ou mesmo escola: «aquele aluno é um problema!», «ninguém consegue fazer nada dele!», «esta é a pior turma de todas!». Com base nestes feedbacks, negativos ou positivos, o professor recém-chegado, sem ainda conhecer os alunos, logo constrói, uma imagem, negativa ou positiva, de como (supostamente) eles são, com o resultado conhecido como «efeito de Pigmaleão».

Outro foco de conflito é o tratar-se como igual o que é diferente, com base no princípio de que a escola deveria tratar todos de modo igual: todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas oportunidades. Bourdieu, citado por Nogueira (2002), mostra que, na verdade, as oportunidades são desiguais: alguns estarão em condições mais favoráveis do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas, da escola (cf. Nogueira, 2002, p. 32). A verdade é que o próprio programa, nas palavras do sociólogo François Dubet, «é feito para um aluno que não existe». Dubet, diz ainda: «Digamos mais simplesmente que é feito para um aluno extremamente inteligente. É feito para um aluno cujo pai e cuja mãe são pelo menos professores de filosofia e de história. É feito para uma turma que trabalha incessantemente.» (Dubet, 1997, p.5).

Nogueira, secundando Bourdieu, vê a escola, sobretudo até aos anos 70, como uma instituição totalmente subordinada aos interesses de reprodução e legitimação das classes dominantes. Os conteúdos transmitidos, os métodos pedagógicos, as formas de avaliação, tudo seria organizado em benefício da perpetuação da dominação social. (Cf. Nogueira, 2002, p. 33). Muitos professores, nesta mesma linha de raciocínio, consideram “limitados” os alunos que não conseguem chegar aos objetivos pretendidos, ou seja, o problema diz respeito aos alunos e nunca ao professor. É assim que não se esforçam por aceder aos alunos e desenvolver estratégias de aprendizagem propiciadoras de que até os alunos com mais dificuldades possam chegar a algum lado e a escola

faça para eles algum sentido e não seja apenas um lugar de tédio, que procuram aliviar com comportamentos que os tornam «problemáticos».

Acresce que, muitas vezes, se trata de alunos a atravessar a fase da adolescência, com o consabido facto de que o seu mundo é, “por natureza”, avesso ao mundo de adultos e, por isso, hostil aos professores. Como salienta Dubet, eles podem achar o professor simpático e interessante, mas nunca entram completamente no jogo, permanecendo absorvidos pelos seus problemas de adolescência, de amor, de amizade, e os professores ficam sempre um pouco frustrados porque, mesmo que, individualmente, os alunos queiram estabelecer relações com eles, coletivamente, não querem tê-las. (Cf. Dubet, 1997, p.4).

2.3. A questão do modo de ser do professor e da escola

Quando se pede a um professor que mude o seu método, não se pede apenas que mude de técnica, mas que ele próprio mude, mudando a forma como dialoga e tenta chegar ao aluno. Com isto não quero dizer que o professor deva perder a autoridade, muito pelo contrário. António Lobo Antunes, como reporta Nóvoa, falando-nos do modo de ser do avô, salienta que «a sua autoridade era tão natural porque era extremamente afetuosa, não deixando de ser firme» (Nóvoa, 2007, p. 17). O que os jovens realmente precisam é que se confie e acredite neles, merecendo-lhes, por isso mesmo, o seu respeito. Respeitam o professor que os respeita também. Mesmo que não entrem totalmente no jogo, como avisa Dubet, «os alunos parecem sensíveis ao facto de os professores os quererem ver bem sucedidos» (Dubet, 1997, pp.4-5). Sendo, ao mesmo tempo, afetuoso e firme, o professor nunca desiste do aluno, pretendendo que também o aluno não desista dele e da matéria que quer que ele aprenda e que tenha para ele significado. Ao perceber que nem tudo é permitido e que tem de cumprir regras, o aluno adquire um sentimento de segurança, reforçado pela consciência de que o professor está verdadeiramente empenhado na sua aprendizagem.

Temos clara consciência de que estamos perante alunos para quem a escola não suscita qualquer interesse: «já não será preciso derrubar paredes, pular cercas ou escapar por entre grades, nem sequer mediante o etéreo álibi dos sonhos ou da imaginação, pois os antigos poderes do confinamento estarão desativados pelas ondas sem fios que os atravessarão» (Sibília, 2012, p.190). Importa que os meios informáticos comecem, cada vez mais, a fixar-se nas escolas, dado que as novas gerações convivem familiarmente com eles. Será uma maneira de lhes captar a atenção. Sabemos que até

a própria forma de processar o pensamento destes jovens é diferente da que tivemos com a sua idade, pois que a convivência cada vez mais estreita com os meios eletrônicos e digitais altera profundamente a forma de interpretar o mundo. Leonor Bezerra Guerra, citada por Sibilia, considera provável que uma maior exposição a informações visuais e auditivas, em detrimento de informações verbais e escritas, venha a diminuir as habilidades de linguagem escrita do ser humano e ampliar as habilidades visuais. Os jovens estão acostumados a receber informações de maneira realmente rápida, gostam do processamento paralelo e de multitarefas, preferem gráficos a textos, etc., adianta ainda Sibilia, citando Prensky (Sibilia, 2012, p.75).

Para além da utilização de meios tecnológicos e digitais na sala de aula, o professor tem de ir mais longe: é necessário saber chegar a estes jovens, conseguir que, como fazem nas redes sociais, quando gostam de um assunto e colocam “like” e “seguem a página”, o “sigam” na matéria que lhes apresenta e os convida a partilhar. É preciso «cativar», como dizia a raposa ao Príncipezinho: «É uma coisa de que toda a gente se esqueceu [...] Quer dizer “criar laços”.» Por conhecido que seja, importa atentar, sempre de novo, neste passo: «Por enquanto eu não sou para ti senão uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativares, passamos a precisar um do outro. Passas a ser único no mundo para mim. E eu também passo a ser única no mundo para ti...» (Exupéry, 2001, p.66).

As redes sociais, a internet e o marketing já cativaram os jovens de hoje em dia; agora, é preciso trabalhar com elas. Há que ver esta situação como um desafio e não como um problema, há que apelar à criatividade que se tem, praticar a capacidade de pensar de diferentes formas, pesquisar sobre os assuntos que mais interessam aos jovens, recorrer a tudo aquilo que facilite o difícil, mas crucial passo de chegar até eles. Reforço a minha posição: para se ser professor é preciso sê-lo a cem por cento. Dedicar-se de corpo e alma e fazer tudo o que estiver ao seu alcance para que a escola faça algum sentido para os alunos. Não são só os jovens que beneficiam desta atitude, o próprio professor sai vitorioso quando sente estar a contribuir para o desenvolvimento não só cognitivo, mas também pessoal daqueles que representam o futuro.

3. Para uma aprendizagem artística significativa em Artes Visuais

Situamo-nos numa época pós-moderna, na qual o ato criativo deixa de ser entendido como solitário e isolado e passa a ser descrito, conforme nos refere Carolina

Silva (cf. Silva, 2010, p. 33), como um processo coletivo de apropriação para o qual concorrem diferentes fatores e intervenientes e onde a obra não se isola do seu contexto social, político ou cultural, importando, para além da forma, o interesse do seu conteúdo e a interpretação dos significados. Já não se separa a ideia de arte erudita da de arte não erudita e, a par do reconhecimento das formas de arte popular, surge um interesse crescente por obras de arte não ocidentais, alargando-se, assim, o conhecimento da Arte no mundo a um desenvolvimento do pluralismo cultural.

Com base nos contributos de Dennis E. Fehr (1994), Ronald W. Neperud (1995), Roger Clark (1996), Arthur Efland, Kerry Freedman e Patricia Stuhr (1996), Carolina Silva identifica três características do pensamento pós-moderno que se propagaram para a Educação Artística, nomeadamente, o conhecimento como construção social e cultural, a fragmentação e descentramento do sujeito, a Arte como produção cultural (Silva, 2010, p. 39). No que respeita ao conhecimento como construção social e cultural, nenhum dos conteúdos de Educação Artística é visto como uma verdade absoluta, importando contextualizar as necessidades de alunos e professores; no que toca à fragmentação e descentramento do sujeito, a marca pessoal e a subjetividade do aluno é também valorizada, sendo que professor e aluno são vistos como intérpretes, criadores e tradutores do conteúdo educativo; no que concerne à arte como produção cultural, o foco na educação centra-se na construção de significados na obra e não só na sua análise formalista, devendo-se apresentar aos alunos como referência não só as obras dos artistas ocidentais, mas também obras provindas de culturas não ocidentais (cf. Silva, 2010, p. 40).

A educação artística deve, assim, conciliar a linha que defende a arte como expressão – que se traduz numa aprendizagem geradora de um conhecimento intuitivo, de carácter subjetivo, característica da corrente expressiva-psicanalítica (como Arthur Efland a denomina, em 1979) –, com a que advoga que deve prevalecer a linguagem visual da qual o aluno deverá ser portador – característica da corrente formalista cognitiva, que confere à Arte um conhecimento específico e um valor próprio – e com a que defende que a educação deve contribuir para que o aluno intervenha sobre a realidade, podendo-a modificar.

Assim como a Arte advém do processamento e consequente reelaboração de experiências por parte dos artistas, a Educação, de acordo com a corrente pragmática-reconstrutivista assumida neste estudo, faz-se em contacto direto com o meio e assenta na «apresentação de problemas, significativos para os alunos, que lhes possibilitem

novas experiências, geradoras de aprendizagem» (Sousa, 2007, p.23). Considera-se, com Ana Sousa, que a Educação em Arte não deve partir apenas do pensar ou representar através da técnica; a educação artística deve promover o desenvolvimento da criatividade do aluno de modo a que este se sinta apto para transformar as suas memórias e o seu imaginário, o que vê e o que sente, em forma física, de modo a tornar visível e dar vida a uma nova forma neste mundo (cf. Sousa, 1995, p. 21). O artista é aquele que é capaz de «retirar a essência da técnica que domina e da natureza que observa» (p. 77).

Defende-se que o professor de Artes Visuais deve ser, ele próprio, um artista: um artista que se compreenda a si mesmo, que conheça os seus erros e virtudes, dificuldades e pontos fortes, pois, só assim, será capaz de conduzir os seus alunos à reflexão artística, a estabelecer relações entre aquilo que lhes fornece (enquanto professor e enquanto pessoa) com aquilo que, por sua vez, eles lhe podem fornecer, de modo a trabalharem artisticamente em conjunto. É o que Fernando Hernández e Juana Sancho Gil recomendam, para que o professor passe, também ele, a estudar e a investigar, conferindo ao aluno um papel ativo em que deverá interagir, entender e confrontar-se com o seu próprio processo de aprendizagem. Desta forma, para além de desenvolver a sua autonomia e a sua personalidade, sentir-se-á mais motivado e interessado em aprender e a sua aprendizagem será significativa. (Cf. Hernández, 2014, pp.11-12). Ana Sousa cita Virgínia Fróis, quando, numa entrevista, nos diz:

Nós pensamos com o aluno como resolver a sua questão. (...) o que nós fazemos é esse trabalho de arranjar uma série de estratégias para pensar sobre isso, ou seja, que o levem a agir, e esse agir passa pela cabeça e passa pela experimentação (...) Quando isto se começa a processar, porque a prática plástica é algo interativo entre o que se pensa e o que faz, nós estamos perante um processo criativo em marcha. O que acontece é que nós, na nossa formação, temos esse acompanhamento, e aprendemos isto, e isto depois aplica-se à prática pedagógica. Porque, no fundo, a prática pedagógica do professor também deve ser um processo criativo. (Sousa, 2007, p. 409).

Reitera-se, pois, que não é só o aluno que aprende, mas também o professor, que deve questionar os alunos quanto ao que aprenderam, aos contributos que se geraram mediante essa aprendizagem, o que poderia ter corrido melhor, etc., dar um feedback constante em relação ao trabalho em curso, bem como pedir um feedback relativamente ao modo como está a ensinar, para que, em conjunto, realizem um trabalho cooperativo. (Cf. Liblik, 2006, p.64). Reitera-se, também, que o professor não deve ter receio em falhar, deve, pelo contrário, ser humilde e assumir uma atitude reflexiva, em

que analisa o seu trabalho constantemente para que seja profícuo para ambas as partes. Segundo Maria Acaso, o professor de Artes Visuais não pode seguir rigidamente o currículo, deparando-se muitas vezes com situações que o obrigam a ter que alterar repentinamente o plano da aula (cf. Acaso, 2009, p.190) Elliot Eisner, citando Dewey, fala em «propósito flexível», que se sustenta nas características emergentes num campo de relações, abandonando objetivos predefinidos quando melhores aparecem (cf. Eisner, 2008, p.11)

Quando Eisner, influenciado por Herbert Read, defende que o objetivo principal é o de preparar alunos para serem artistas, isto não significa que pretenda fazer deles pintores, músicos ou poetas. Ser artista não implica ter uma profissão artística, implica, sim, ser-se genuíno, desenvolver ideias, sensações, habilidades e a imaginação suficiente para se sentir realizado e criativo em qualquer profissão que pretenda seguir, assumindo, assim, uma atitude artística perante a vida. (cf. Eisner, 2008, p.8) Ajudando o aluno a desenvolver-se como tal, o professor estará a proporcionar-lhe uma “aprendizagem artística significativa”. Dar-lhe-á a ver que a Arte está ligada à Vida e a Vida à Arte, numa espécie de “cadeia artística”, em que a Vida é já repleta de formas e significados e nós temos o condão artístico de gerar novas formas e novos significados a partir deles. Assentando na capacidade de estabelecer e criar relações, a inteligência é, em cada um, totalmente distintiva e individualizante, como uma impressão digital. Focillon fala-nos do toque, «o gesto como génese da forma» (Focillon, 1943, p. 83): cada um de nós utiliza-a de uma forma única, cada um pensa, interliga, atribui significado, falha, age e sofre de maneiras totalmente diferentes, pois o contexto é sempre diferente; somos todos originais no nosso modo de viver, de tomar e dar forma. E o que é originalidade senão uma competência artística?

O professor de artes deverá fazer perceber ao aluno que a arte está em todo o lado e, qualquer coisa que faça, há que a fazer com arte, respondendo ao apelo de Ricardo Reis (heterónimo de Pessoa): «Sê todo em cada coisa. Põe quanto és /No mínimo que fazes.» Quando nos deparamos com as publicações que os jovens partilham nas redes sociais e os vídeos que publicam no Youtube damo-nos conta da crescente vontade que têm de comunicar. Há que incentivar o aluno neste sentido, dando o primado a uma educação que dê valor ao imaginativo, que coloque o valorizar acima do avaliar e que olhe à qualidade do percurso do aluno e não à velocidade em atingir um fim (cf. Eisner, 2008, p. 16).

4. Conteúdos desenvolvidos na Unidade Didática

Neste capítulo serão apresentados os conteúdos (com a respetiva investigação) desenvolvidos na Unidade Didática realizada, nomeadamente, a Visão e a sua fulcralidade no processo artístico; a Perceção Visual e a ideia de forma; a Cultura Visual e a sua importância na educação artística. É neste enquadramento teórico, que se inscreve o tema desta dissertação.

4.1. A Visão: a percepção visual e a forma

Em *Visual Intelligence: How We Create What We See*, Donald D. Hoffman (1998) defende que temos uma inteligência visual, a par da racional e da emocional. Para Howard Gardner, citado por Almeida (2019), existem «inteligências» múltiplas: musical, linguística, visual-espacial, corporal-cinestésica, lógico-matemática, intrapessoal e interpessoal, a que, mais tarde, acrescenta a naturalística, a existencial e a espiritual. (Cf. Almeida, 2019, p.41).

Hoffman dá relevância à Inteligência visual, atendendo a que tudo aquilo que vemos é construído por ela, construção que se faz segundo regras cruciais para a visão, uma vez que «sem exceção, tudo o que vemos construímo-lo», desde «a cor, a sombra, a textura, o movimento, a forma» até aos próprios objetos visuais e composições inteiras. Tais regras não são invioláveis, pois que lidam com probabilidades. Estão implicadas no funcionamento da nossa mente, tal como as leis da física estão implicadas no modo como funciona a natureza. Não temos, por isso, consciência delas, nem do seu papel na construção. Para o senso comum, ver é um ato banal, bastando não se ser cego e haver luz. É, porém, fundamental termos conhecimento científico do processo e da sua tremenda complexidade, tão tremenda que se lhe aplica a máxima (que o autor cita e reporta ao pregador R.W. Sockman) de que quanto mais se alargar a ilha do conhecimento, mais se estendem as praias do espanto ante o mistério. (Cf. Hoffman, 1998: xii-xiii). É isto que torna fascinante a investigação: ao contrário do enigma que, em se resolvendo, deixa de ser enigmático, o mistério, no revelar-se, permanece misterioso.

Ver é, pois, um processo ativo que reclama esforço mental, como o comprova a monitorização da atividade cerebral. O cérebro, como o observa Semir Zeki (1999) no prefácio, «dedica à visão biliões dos seus valiosos neurónios e triliões das suas

valiosas sinapses». Não nos surpreende que, relacionada que está indissociavelmente a arte à inteligência visual e esta à atividade do cérebro, o autor se proponha delinear uma teoria da estética neurobiologicamente fundamentada (cf. Zeki, 1999, p. 1). A visão é fulcral na nossa vida, mas serão os outros sentidos em comparação dispensáveis? Seria, de facto, aquele que desejaríamos nunca vir a perder, mas isso não retira aos outros o seu papel na construção que fazemos do mundo circundante. É por isso que a inteligência visual é uma vertente da mais alargada inteligência percetiva.

Ao constatar que «o cego tem noção que nós também não conseguimos observar a nossa face», Diderot, citado por Vidal, conclui que «a visão só pode ser espacial, porque ela apenas acede àquilo que se situa além da nossa face», conferindo-lhe assim, como observa Vidal, a sua propriedade mais importante, que é a apreensão do espaço (Vidal, 2015, p. 389). Sabemos que um cego de nascença, capaz de distinguir uma esfera de uma outra forma de qualquer através do tacto, se lhe for cirurgicamente restituída a visão, não consegue, sem as tocar, distinguir essas mesmas formas. A recuperação da visão envolve todo um acionar da inteligência visual e das suas regras. Será de crer que estas sejam, como a linguagem, na perspectiva de N. Chomsky, universais e conaturais da espécie humana, programadas no ADN. Trata-se, porém, de uma questão que continua a ser objeto de discussão.

A “coisa em si” é, pois, inacessível: conhecê-la implicaria retirar-me da observação enquanto observador e ver o que fica. Sujeito e objeto pressupõem a relação que os constitui enquanto tal, relação em que o objeto é sempre substituído pela representação que o sujeito faz dele. A “coisa em si” é apenas a matéria informe a partir da qual as nossas várias formas de inteligência (re)criam o mundo. Aquilo que vemos não é aquilo que realmente é, mas uma construção da mente. Arnheim vê a perceção realizar ao nível sensório o que, no domínio do raciocínio, chamamos entendimento. O ato de ver é já o primeiro passo no processo interpretativo. O ver é compreender. (Cf. Arnheim, 2005, p.39). As imagens que cada um forma dizem muito sobre o seu mundo, “seu” porque cada um percebe o mundo circundante de maneira diferente, consoante uma miríade de fatores, em que avultam a idade, género, cultura, nacionalidade, língua, educação, gostos pessoais, para se referirem apenas alguns cruciais. Como diz Hoffman (1998: xii), «compreender a inteligência visual é, em grande parte, compreender quem somos». Para ilustrar o ponto a que se pretende chegar, propõe-se a observação do quadro de René Magritte (1928-29), *A traição das imagens* (Fig.1).



Fig. 1.1 René Magritte (1929). *A traição das imagens*, óleo s/ tela, 63,5 × 93,98

Todos nos interrogamos quando lemos o que nos parece uma legenda, que, na língua materna do autor belga, contradiz o que vemos : «Ceci n'est pas un pipe», trad. «isto não é um cachimbo». Se as palavras que negam a frase (“ne... pas”) desaparecessem e ficasse apenas a forma verbal (“est”) a realizar a relação identificativa, ninguém daria importância ao facto, já que o enunciado estaria meramente a identificar pelo nome o objecto que, sem hesitação, reconhecemos como um cachimbo. Contudo, é a negação do que nos parece óbvio que diz a verdade: não é realmente um cachimbo, pois que, por muito realista que pareça, não é o objeto, mas sim a sua representação, e nada nos garante que o objeto exista de facto. (Cf. Paquet, 1995, p.68). Uma imagem não equivale verdadeiramente ao objecto que representa, antes remete para ele, tal como a palavra que o designa.

Distinguindo no signo linguístico as duas componentes que designou por “significado” e “significante”, Saussure (1857/1913) esquematizou num desenho a sua visão da realidade como constituída por dois mundos diferentes: A, o mundo dos significados, e B, o mundo dos significantes (Fig.2); noutros termos e respetivamente: o mundo das ideias, imaterial, e o mundo físico, material (cf. Xavier, 2014, p.89). *A traição das imagens*, o insólito quadro de Magritte, dir-se-ia ilustrar a tese do linguista na distinção que nos obriga a fazer entre o objeto (no mundo material, dos significantes) e a sua representação (no mundo imaterial das ideias, dos significados).

No desenho de Saussure, podemos ver duas margens de um rio, que as separa tanto quanto as liga. À margem A chamamos “mundo das ideias/significados” e à margem B, “mundo dos objectos/significantes”. Para passarmos de um mundo a outro utilizamos barcos, que constituem a linguagem, mas também pontes, que são a arte. A questão coloca-se: qual a razão de ser desta “viagem” entre mundos? Viver em comunidade implica comunicação, que, por sua vez, implica a linguagem e a arte. Uma e outra funcionam na base de uma constante e inescapável substituição: sempre uma coisa está por, representa, remete para outra coisa.

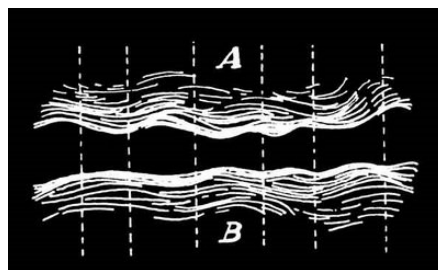


Fig 1.2. Saussure (1996) A: mundo dos significantes; B: mundo dos significados.

Usamos expressões verbais como “forma e ideia”, “signo e significação”, que denunciam uma concepção errônea da realidade. Não existem forma e ideia correspondente; não há signo e significação que lhe corresponde. Há formas e significações possíveis, nunca correspondentes; há, sim, diferenças de formas e diferenças de significações e cada uma destas ordens de diferenças só existe como tal graças à sua união com a outra. Se conseguíssemos anular todas as atribuições de significados, ficar-nos-ia a forma do objeto, a sua estrutura, a sua cor, o seu volume, etc. No entanto, a nossa percepção visual depende não só do órgão da visão, mas também de processos complexos como a convocação de memórias e ativação de impulsos nervosos provenientes de outros sentidos, que concorrem para a atribuição de significado e para a estruturação do mundo visual (cf. Ramos, 2001, p. 11). A teoria da Gestalt (que exponho no Anexo 1), defende que a percepção funciona através da visão icônica: um conjunto é imediatamente apercebido através da sua estrutura, independentemente da memória, organizando-se a forma num todo, mesmo quando composta de elementos, que olhamos como “partes”. É por isso que as partes ou elementos podem mudar, mas o essencial, a forma, se mantém (cf. Ramos, 2001, p. 17).

Já em 1943 Henri Focillon (1881/1943), em *A vida das formas*, procurou afastar a forma de qualquer significado, pois ela já significa por si só: já é forma a sua cor, a sua textura, a sua matéria, etc. Contudo, o Homem tem a necessidade de a interpretar, de lhe dar um significado e até uma função, que não são a forma, mas apenas aceções que lhe são atribuídas. Estas podem, também elas, gerar novas formas, pois – e foi como intitulei este meu estudo – o artista olha as formas do mundo com olhos de ver, espírito de conceber e mãos de criar.

Há, pois, que tomar consciência de que tudo é, antes de mais, forma, desde «uma massa arquitetural, uma relação de tons, uma pincelada, um risco gravado: eles existem e valem, sobretudo por si próprios» (Focillon, 1943, p.15). Balzac, citado por Focillon, refere que «tudo é forma, até a própria vida», a que Focillon, para quem a

vida age essencialmente como criadora de formas, acrescenta: «a vida é forma, e a forma é a forma viva da vida» (Focillon, 1943, p.12). Dentro deste enquadramento, o pensar e dar forma é já ação. A forma não é a alegoria ou o símbolo do sentimento, antes opera sobre o sentimento (cf. p. 76). A vida das formas, tal como a vida das ideias, organiza-se através da ação, combinando um certo tipo de relações. Dar forma ou “criar a obra” é também combinar formas: formas de luz, cor, peso, medida e também sentimento e reflexão.

4.2. A Cultura Visual

Fernando Hernández (2005) questiona: «E o que é cultura visual?» Bob Wilson (2003), citado por Hernández, utiliza a metáfora de Deleuze e Guattari (2000) do rizoma, com o objetivo de diferenciar a Educação em Artes Visuais e o Estudo da Cultura Visual. Compara a Educação Artística a uma árvore com raízes, tronco e ramos, enquanto vê a Cultura Visual como um rizoma, que cresce continuamente com base em conexões, sem princípio nem fim, com pontos que se conectam com outros pontos, desenvolvendo-se desta forma (cf. Hernández, 2005, pp.10-11).

A Cultura Visual emerge da confluência de diferentes disciplinas, em particular da Sociologia, Semiótica, Estudos Culturais e Feministas e História Cultural da Arte, surgindo, assim, diferentes perspetivas teóricas e metodológicas que nem sempre encontram um consenso entre si. Bryson, Holly e Moxey (1994, p.16), dão maior ênfase à ideia de "imagens" do que à de "arte". Jenks (1995, p.1) designa-a como «visualidade»; Bird (1986, p.3) define-a como «uma análise materialista da arte»; nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, fala-se de Cultura Visual ou Estudos Visuais; na França e na Alemanha, de Teoria da Imagem ou Ciência da Imagem (Rampley, 2005), e Heywood e Sandywell (1999) referem-se à «hermenêutica da experiência visual» (p. 12). Podemos considerar que este campo de estudo contempla as formas culturais ligadas ao olhar a que chamamos “práticas da visualidade”: o ver e o estudo de um amplo conjunto de objetos que nos permite também ver, mas de uma forma diferente da do olhar (cf. Heywood e Sandywell, 1999, p. 13).

Inicialmente, Baxandall (1978) e Alpers (1987) tomaram a Cultura Visual como um atributo de uma sociedade ou de um estrato dela e, desta forma, consideraram-na como um objeto de estudo histórico. Carolina Silva refere, na sua dissertação, que a primeira utilização do conceito de Cultura Visual e da relação deste com a História da

Arte é atribuída a Michael Baxandal, na sua importante obra *Painting and Experience in Fifteenth Century Italy*. Aqui, o autor estabelece uma relação entre a produção da Arte e a História Social, defendendo que, ao observar uma obra de arte, o espectador traz consigo «um conjunto de dados e pressupostos baseados na sua experiência quotidiana» (Silva, 2010, p. 63), sendo que, em cada época histórica, são desenvolvidas socialmente capacidades específicas de interpretação.

Svetlana Alpers, citada por Hernández, 2005, dá relevante atenção à pintura holandesa, onde mostra a diferença entre o olhar de quem realiza a obra e o daquele que apenas a observa, diferença para que concorreria a relação entre as culturas daqueles que fazem e daqueles que apreciam as imagens. Deste ponto de vista, seriam os artistas que desenvolveriam um alto nível de cultura visual, o que não tem de necessariamente acontecer (cf. Hernández, 2005, p. 14).

São os Estudos Culturais (Heywood e Sandywell) que veem a Cultura Visual e a sua investigação como mais um conjunto de questões que colocamos do que algo pré-definido (cf. Silva, 2010, p.65), pelo que qualquer definição de Cultura Visual deve ser entendida como provisória e problemática, sendo diversas as perspectivas no que toca àquilo que ela pretende alcançar.

Carolina Silva, com o intuito de clarificar o sentido do termo, considerou apropriado caracterizar em separado três dimensões da Cultura Visual, nomeadamente: a dimensão fenomenológica, dimensão substancial e dimensão pedagógica. (Silva, 2010, p.67). Enquanto fenómeno, segundo Mizoeff (1999), referido por Hernández, está relacionada com a experiência vivida por um indivíduo de uma dada condição cultural, ao observar uma obra ou imagem que afetará a sua consciência e subjetividade (cf. Hernández, 2005, p.15). Na dimensão substancial, o foco está na compreensão dos seus conteúdos. Walker e Chaplin, referidos por Carolina Silva, optam por separar a vertente de Cultura Visual da de Estudos da Cultura Visual, correspondendo a primeira aos objetos, imagens e lugares produzidos pelo Homem (com um objetivo estético, simbólico e ideológico) que apelam ao sentido da visão de forma significativa, enquanto os Estudos de Cultura Visual envolvem também a experiência dos sujeitos, uma vertente contemplada na dimensão pedagógica. De acordo com Kevin Tavin, referido por Silva, a dimensão fenomenológica enfatiza o lado cultural, enquanto a dimensão substancial destaca o lado visível. (Cf. Silva, 2010, pp.68-69). Face a este dualismo, devemos atender ao seu substrato fisiológico e, ao mesmo tempo, ter em conta que a visão é parte da produção da subjetividade e das intersubjetividades. Hal Foster, refe-

rido por Hernández, distingue “visão” – uma operação física – de “visualidade” – ato de ver como um fator social. Há uma complementaridade nestas noções, uma vez que a visão é também social e histórica e a visualidade também envolve o corpo e a psique. A complementaridade envolve a diferença entre aquilo que observamos e o modo como procuramos ver de uma forma atenta, como o fazemos quando nos questionamos e tentamos ver para além do que é visto. (Cf. Hernández, 2005, p.18). Rocha de Sousa refere que a experiência artística, que inclui a visualidade, torna visível uma realidade que, muitas vezes, é encoberta pelo lado óbvio dos conceitos em torno dela, passa pelo individual sem negar o coletivo, envolve o imprevisto e o misterioso sem excluir a coisa comum, afasta-se dos dogmas ou dos valores sistêmicos para afirmar a coexistência e as formas de interação (cf. Sousa, 1995, p. 20). Desta forma, a visualidade pode ser caracterizada como «ativa, performativa e produtiva». (Hernández, 2005, p.19). Por fim, na dimensão pedagógica, segundo Heywood e Sandywell (1999), citados por Hernández, visa-se a tomada de atenção às formas de perceber e refletir dos sujeitos acerca da sua experiência visual, experiência a que chamam «hermenêutica da visão».

A visão e a visualidade na nossa compreensão humana e o destino do visual na sociedade e na cultura contemporâneas colocam-nos questões intermináveis, razão por que o objetivo da Cultura Visual não poderá ser procurar responder-lhes, mas interpretá-las, através de projetos críticos e de uma constante pesquisa interdisciplinar nas Artes, Humanidades e Ciências críticas.

Como já foi aqui referido, os jovens de hoje lidam constantemente com uma produção desmedida de imagens analógicas, digitais e, agora, também virtuais, como é o caso das imagens em pixels, caracterizadas pela sua artificialidade e ausência, diferentemente do que acontece com a fotografia e com o cinema, que necessitam da presença de uma realidade externa. Nasce uma nova forma de ver, que Hernández chama «inter-visualidade». Relacionamo-nos, de uma forma paradoxal, com uma imagem que não existe, que circula na Internet a uma velocidade atroz, mudando, sem dúvida nenhuma, a nossa percepção das coisas, característica desta época pós-moderna. Thais Gralik refere que é do reconhecimento geral que «as técnicas de comunicação e informação engendram profundas transformações nas subjetividades» (Gralik, 2010, p.38). São elas os educadores privilegiados do público: como nos diz Thais Gralik, citando Hernández, o cinema medeia representações da realidade que joga com as fantasias, os medos ou os fantasmas, a publicidade vende representações ideais do eu e amplifica identidades inexistentes, a Internet permite substituir o ‘real’ pelo ‘virtual’, possibilitando a

construção de identidades inventadas e ocasionais e aproximando-se de ‘lugares’ que expandem e dispersam a própria idéia de informação e de conhecimento. (Cf. Gralik, 2010, p.37).

Estas novas formas de ver têm profunda repercussão na Educação. O professor tem de conhecer o novo “universo visual” com que os jovens se relacionam e o significado que lhe dão (cf. Gralik, 2010, p.38) e aplicar esse conhecimento nas suas aulas, apresentando filmes, documentários do YouTube, páginas das redes sociais ligadas às artes, pesquisar rapidamente exemplos de obras de artistas, etc., tornando assim, as suas aulas mais visuais e interativas. Esta exorbitante proliferação de imagens, porém, além de gerar preocupação a respeito dos conteúdos que os jovens pesquisam, como alerta Hernández, referido por Gralik, coloca o problema de poderem ser automaticamente “ingeridas” pelos indivíduos, incapazes de as interpretar, dada a velocidade com que aparecem e desaparecem do ecrã (cf. Gralik, 2010, p.41). Graças à Internet, já é possível, por exemplo, estarmos entretidos enquanto esperamos numa fila de atendimento; mas ela não veio só ocupar os “vazios” que nos aborreciam. Veio, sobretudo com as redes sociais, roubar-nos um precioso vazio, que sem nos darmos conta, nos fazia pensar, imaginar, refletir, que nos permitia criar.

Considera-se, por isso, fundamental que o professor tenha formação em Cultura Visual e saiba, assim, direcionar os alunos a que aprendam a selecionar informações, sejam mais conscientes nas suas opções e desenvolvam estratégias para a compreensão e interpretação crítica do mundo das imagens. Não se pretende que os alunos deixem de dar prioridade às novas tecnologias; pelo contrário, como já foi referido, o professor deve procurar conhecê-las, explorá-las e utilizá-las nas suas aulas, mantendo-se atualizado. Mas é importante que o aluno se questione, reflita acerca das suas opções, investigue e procure significado nas suas ações. Deste constante questionamento e incessante procura depende a criação artística.

É importante considerar que a forma como interpretamos e os significados que atribuímos àquilo que observamos dizem muito daquilo que conhecemos, sentimos e somos. A mesma obra de arte é vista de múltiplas maneiras, a visão do artista não tem o mesmo significado que a obra em si, a obra possui o seu significado intrínseco («ceci n’est pas un pipe»), quem visualiza a obra já a interpreta, e mesmo para quem tira uma fotografia à obra automaticamente se altera a sua visualidade. Convocam-se as duas primeiras estrofes da «Autopsicografia» de Pessoa:

O poeta é um fingidor
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.

E os que lêem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.

O poema é, antes demais, a forma de transmitir a dor, dor que não é a mesma que a que está escrita. Os que leem irão interpretá-la segundo a sua dor, que não é nenhuma das duas anteriores. Extrapolando para a criação e interpretação das obras de arte, direi que, num mundo cheio de estímulos sensoriais, é complicado não atribuírmos um significado àquilo que vemos; esse significado já é, porém, uma nova forma, diferente da forma inicial, tal como a dor do poeta é diferente da dor do poema, que, por sua vez, é diferente da dor de quem o irá ler.

Rocha de Sousa sublinha a importância de se saber ver o mundo e as suas formas sob um olhar crítico, de tomar uma atitude flexível, fluente, movente, de modo a poder transformar a realidade em novas realidades (Sousa, 1995, p. 11). Este “poder transformador” é aquilo a que nós chamamos criatividade. Os indivíduos que detêm este poder observam o mundo com um olhar atento. São aqueles que dão forma às suas memórias, à sua sensibilidade, à sua cultura, à sua experiência, ao seu imaginário. O artista é aquele que estabelece inter-relações com a realidade e com o mundo que o rodeia como parte dessa realidade. (Cf. Sousa, 1995, p. 21). Ver é ir ao encontro das coisas, «é a coordenação consciente dos vários olhares, das diferentes sensações, das diferentes perceções, das próprias memórias que nos informam, em boa medida, os atos e as escolhas.» Ver é escolher e é julgar. É compreender. (Cf. Sousa, 1995, p. 32).

5. A interpretação da obra de arte

Dialogar com os alunos, em contexto de aula, constituiu um meio privilegiado para abordar diferentes modos de expressão, alargando, assim, os seus horizontes imagéticos, ao mesmo tempo que permite, citando Ricardo Reis, «interrelacionar as referências visuais e técnicas com o contexto social, cultural e histórico, incluindo nas formas da arte contemporânea.» (Reis, 2016, p.1). Como já foi referido, o professor deve incentivar o aluno a levantar questões, a dar a sua opinião e fundamentá-la, de modo a que se sinta confiante e motivado para explorar diversas vertentes e a que tome a aprendizagem como significativa. Deve, ao mesmo tempo, ter em conta, não só o seu

desenvolvimento cognitivo, moral, interpessoal e psicossocial, mas também o estágio da sua apreciação estética e artística.

Ao colocarem perguntas como «Que tipo de qualidades se podem encontrar numa obra de arte? A que concepções estéticas correspondem diferentes verbalizações? É possível ordená-las de acordo com um critério de complexidade (desenvolvimento) cognitiva e estética?», Michael Parsons e Abigail Housen, citados por Reis (p.2), descobriram que as respostas a estas perguntas estão intimamente ligadas à noção de estádios de desenvolvimento da percepção e do juízo artístico, chegando à conclusão de que o desenvolvimento estético e artístico dos indivíduos se processa ao longo de cinco estádios. Contudo, ao contrário dos de Piaget, estes nada têm a ver com a idade da pessoa, mas mais com o aglomerado de ideias ou experiências que a pessoa possui. Parsons estabelece cinco estádios de apreciação estética. Para Reis, do ponto de vista tanto estético como psicológico, cada um dos estádios propostos implica a elaboração de significados sobre a obra de arte progressivamente mais complexos, em direção a um pensamento essencialmente formal (cf. p.3).

Parsons apresentou algumas obras de arte e colocou, a diferentes indivíduos, sete perguntas básicas: o que veem; se o assunto lhes parece oportuno para um quadro; que sentimentos encontram nesse quadro; se acham as cores bem escolhidas; se lhes parecem bem escolhidas a forma e textura; se pensam que foi difícil realizar este quadro e quais terão sido as dificuldades; se consideram uma boa obra e porquê. Este estudo teve, porém, inúmeras críticas, desde o facto de a investigação ser pouco rigorosa, se restringir apenas às Artes Visuais, de as obras apresentadas pertencerem todas à tradição artística das Belas Artes, até, como refere Hernández, utilizar como marco de referência para a determinação destes estádios de desenvolvimento uma base formalista, característica da modernidade. (Reis, 2016, p.5).

Contudo, estas investigações deram aso à realização de estudos posteriores, nomeadamente às investigações levadas a cabo por Abigail Housen, que, no seu estudo para determinar o desenvolvimento estético dos participantes, evitou perguntas diretas, procurando criar um clima de fluxo de consciência nos entrevistados, de modo a extrair os seus pensamentos e os seus sentimentos sobre a obra de arte em questão, ao mesmo tempo que diminuía gradualmente a sua intervenção ao longo da entrevista. O estágio de desenvolvimento estético de cada indivíduo foi determinado pela quantidade de respostas dadas correspondentes a cada um dos estádios consecutivos ou interpolados.(e.g. um observador pode estar entre os estádios II e IV se as suas respostas

forem igualmente características desses dois estádios e nenhuma delas for característica do estágio III. (Cf. Reis, 2016, pp.5-6). A partir desta análise de dados, Housen determinou cinco estádios relativos às diferentes maneiras de interpretar uma obra de arte.

No Estádio I, os intervenientes fazem-no de uma forma narrativa: emitem a opinião pessoal, baseiam os julgamentos naquilo que sabem e gostam, e dão o primado às emoções na apreciação. No Estádio II, são já capazes de criar ligações entre a sua maneira de ver e a obra em questão, preocupam-se com a sua tradição moral e social, estranham a obra se esta fugir dos padrões realistas, que se habituaram a tomar como critério na avaliação da “verdadeira obra de arte”; contudo, questionam-se acerca do que é que levou o artista a proceder daquela maneira. O modo de aproximação ao estágio III varia e divide-se em dois subtítulos: (i) na transição do Estádio II para III, os intervenientes começam a desenvolver as bases para descodificar a estrutura dos modelos (estéticos, estilísticos, etc.) contidos numa obra de arte. Nomeiam, muitas vezes, estilos artísticos e /ou preocupam-se com aspetos formais (forma, cor, linhas, técnicas), sendo estes os significados com os quais classificam, catalogam, realizam comparações, utilizam evidências e tiram conclusões. Na transição do desenvolvimento II para IV, Housen refere que um indivíduo pode ter muito pouca experiência e conhecimento no que respeita à arte, não conseguindo, por isso, encontrar os termos corretos para fundamentar a sua análise; contudo, é capaz de descodificar símbolos, revelando possuir um interesse genuíno pelos aspetos técnicos e formais da obra.

No Estádio III os intervenientes adotam uma estratégia analítica e crítica, que é uma característica comum entre os historiadores de arte. Identificam a obra em relação a um lugar, escola, estilo, tempo e origem; descodificam a aparência da obra, a partir de uma série de indícios, utilizando, para isso, factos e figuras; categorizam o trabalho e, através dessa categorização, explicam e racionalizam o significado da obra de arte.

No Estádio IV é visível uma certa aproximação dos sujeitos observadores à obra de arte, pois analisam pormenorizadamente a obra em busca de significados, apelando aos seus sentimentos; percebem que cada vez que observam a obra esta “nova visão” é sempre diferente da anterior, podendo proporcionar uma nova experiência visual, sendo a obra, por isso, sujeita a mudanças na sua identidade e valor.

No Estádio V deparamo-nos com observadores experientes, críticos e criativos. Os sujeitos são conhecedores da complexidade de significados que se podem gerar em torno de uma obra de arte ao interpretá-la, são cientes da História e Cultura

das Artes e procuram combinar este saber com a sua contemplação pessoal, com a sua experiência e com as várias questões que o mundo lhes coloca, podendo a sua reflexão abranger várias áreas distintas de conhecimento. (Cf. Reis, 2016, pp.6-7).

Ao apresentar aos alunos diversas obras de arte e facultar-lhes este tipo de diálogos, onde acabam por chegar a uma resposta por eles mesmos, o professor de Artes Visuais proporciona-lhes uma aprendizagem significativa, que amplia, expande e reestrutura os seus esquemas conceptuais e mentais, contribuindo, deste modo, para o seu desenvolvimento artístico e pessoal.

David Perkins, no seu livro *Intelligent Eye*, defende que, para observar e interpretar uma obra de arte é necessário pensar. O sujeito observador inicia uma reflexão atenta, audaz e organizada e tem consciência de que tem de utilizar vários tipos de cognição de modo a fazer conexões com muitos outros domínios da experiência humana, bem como com o conhecimento dos contextos históricos, culturais e sociais nos quais as obras foram criadas. Este “pensar” que a obra tanto exige de nós permite enriquecer o nosso olhar, tornando-nos mais críticos, mais exigentes e curiosos, não só para interpretarmos obras de arte, mas também para confrontarmos outros aspetos, áreas ou conhecimentos da nossa experiência. (Cf. Reis, 2016, p.10).

Em contexto de sala de aula, os resultados podem ainda ser mais profícuos, pois todos os alunos observam a mesma obra de arte, interpretam e tomam conhecimento da interpretação dos seus colegas. Dão conta de como uma obra de arte suscita nos seus observadores uma pluralidade de interpretações diferentes. Desta forma, dá-se início a um debate e discussão de problemas em grupo, que desenvolvem em cada um a sua capacidade de pensar e comunicar, ao mesmo tempo que envolvem aspetos de cidadania, nomeadamente o respeito pela opinião dos outros, a tomada de consciência das várias perspetivas e posições de cada um, o entendimento do quanto é importante refletir antes de dar uma resposta final. Conforme sublinha Maria Emília Brederode Santos, os princípios de cidadania devem promover-se sempre que existir oportunidade dentro das escolas, precisamente, através do diálogo e respeito mútuo, oportunidades de participar em debates, etc. (cf. Santos, 2010, p. 5).

A Educação para a Cidadania é uma componente de natureza transversal (percorre todo o currículo dos Ensinos Básico e Secundário) que tem como objetivo fulcral contribuir para a construção da identidade e para o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, conforme explicita Maria Eduarda dos Santos:

«na construção do saber e no aprender a pensar, a protestar, a negociar, a conviver, argumentar, a decidir, a desconfiar dos nossos preconceitos, a negociar, a ouvir os outros, a protelar juízos, harmonizar o nosso interesse com o interesse coletivo, apreciar o valor da democracia, empenharmo-nos na construção coletiva de um mundo melhor». (Santos, 2012, p. 41)

Através da simples observação de uma obra de Arte e da respetiva interpretação podemos atuar sobre todas estas dimensões.

O programa *Visual Thinking Strategies*, baseado nas investigações de Abigail Housen e de Philip Yenawine, tem como objetivo principal que o professor desenvolva nos alunos esta capacidade de reflexão cognitiva, de modo, a que cada aluno, ao interpretar a obra, chegue a um significado coerente. O professor apresentará várias obras cuidadosamente escolhidas e planeadas, de diferentes culturas e tempos. De seguida, apenas pedirá ao aluno que as observe com atenção, após o que fará algumas perguntas abertas, primeiro a nível formal – o que é consegua ver –, e, de seguida, que significado atribui à obra, garantindo-lhe que não existem respostas erradas para que, assim, não tenha receio de dar a sua opinião (cf. Reis, 2016, p.12).

O professor deve assegurar que todas as respostas são ouvidas e bem interpretadas pelos outros alunos, repetindo então o que foi dito. À medida que a discussão avança, o professor deverá estabelecer um vínculo entre as várias respostas dadas, ajudando os alunos a estarem atentos aos pontos de vista convergentes e divergentes, desenvolvendo, deste modo e de forma partilhada, as suas capacidades. Os debates em torno da obra deverão demorar cerca de doze a vinte minutos, tempo suficiente para que os alunos observem com atenção, desenvolvam as suas opiniões, as expressem, considerem diferentes pontos de vista, especulem juntos, debatam e/ou construam diferentes ideias, e possivelmente revejam as suas conclusões.

Sendo-lhes proporcionado este tipo de diálogos ao longo das aulas, segundo Housen e Yenawine, referido por Reis, os alunos «evoluem de observadores casuais, fortuitos, idiossincráticos para intérpretes completos, exploradores e reflexivos. Progridem desde as conexões pessoais [...] até começarem a procurar as intenções dos artistas e a lidar com os elementos de estilos artísticos» (Reis, 2016, p.13). Os alunos fazem a sua interpretação baseada nas suas vivências e conhecimentos pessoais, o professor procura explicar o contexto histórico, cultural e formal da obra, no fim. À medida que os alunos vão adquirindo mais conhecimento, vão tomando consciência de que a interpretação da obra depende não só da sua opinião, mas também de outros inúmeros fatores. Deste modo, os alunos acabam por desenvolver, ao longo das aulas,

a sua conexão com a arte, exercitando uma grande variedade de capacidades cognitivas que lhes serão úteis também noutros contextos.

6. Compreender aquilo que vemos para agir

Com Focillon, coloca-se o enfoque em fazer perceber aos alunos que as formas de um objeto, enquanto formas, têm um significado intrínseco, e, com Rocha de Sousa (1995), em os alertar para o facto de que somos nós que reagimos de maneiras diferentes a essas formas, pois detemos informações diversas sobre o objeto percecionado e, deste modo, fazemos juízos a seu respeito, que não passam de atributos, de valores que lhe atribuímos, e que são fundamentais para a vida de relação e mesmo para a arte (cf. Sousa, 1995, p. 32). Neste enquadramento teórico (que contempla o inerente desenvolvimento da Cultura Visual), assume-se o propósito de levar os alunos a tomarem consciência de que é das atribuições que adscrevemos às formas do mundo que nascem novas formas, pois cada um de nós vê as coisas de um modo diferente e esta diferença determina – voltando-se a citar Rocha de Sousa – «uma variedade nas soluções que cada um de nós encontra para transmitir aos outros a experiência do mundo que nos rodeia» (Sousa, 1995, p. 37). A forma é portadora de sentido, e, sem ela, nenhum sentido poderia passar de um indivíduo para outro (cf. Kubler, 1991, pp. 9-10).

Ainda com Focillon, coloca-se o imperativo de chamar a atenção do aluno para o próprio ato de pensar do artista como sendo já dar forma àquilo que vê e que pretende criar através das mãos e da técnica. É conjugando o pensamento do autor citado com o de Rocha Sousa que se alia a este imperativo o de fazer o aluno compreender que o ato de olhar envolve a sua capacidade de explorar ativamente o mundo das coisas, bem como a sua consciência da ação que pode exercer sobre as formas do mundo para as transformar (cf. Garaudy, citado por Sousa, 1995, p.37).

Para Henri Focillon, a técnica, o espaço, a matéria e o «espírito» (referindo-se à capacidade humana de ver, pensar, atribuir significado e criar) são formas de transformar a forma. A obra artística afirma-se como um todo, um absoluto, mas pertence simultaneamente a um complexo sistema de relações formais. (Focillon, 1943, p. 11) Rudolf Arnheim ajuda-nos a perceber que o ato de ver não procede do particular para o geral: a forma é apreendida como um todo e esse «todo» é composto por várias partes, ou várias formas. Esta compreensão é fundamental para o Desenho. (Cf. Arnheim, 2005, p.38). Para o autor citado, o ato de ver e perceber formas é uma ocupação

eminentemente ativa: sem a visão, a matéria e o toque do artista, a Arte «não só não chegaria a existir, mas ainda não poderia ser aquilo que desejaria ser» (Focillon, 1943, p. 55). A criação de formas através da matéria, nas suas mais pequenas manifestações, é sempre estrutura e ação, e, assim, também forma. Isabel Sabino sublinha que «criar é agir»; mais do que ter ideias incessantemente, a criatividade implica produzi-las. A forma é o corpo dado às ideias em ação. (Cf. Sousa, 1995, p. 192).

Domingues Rego sublinha que desenhar é uma atividade importante para o desenvolvimento pessoal e cognitivo, pois confronta-nos com facetas muito variadas da nossa relação com o que nos rodeia. É um treino do ver e do fazer que acrescenta intensidade ao olhar que interroga e se relaciona com o mundo. Desenhar exige um ver atento que pretende compreender aquilo que é observado, só aí podendo atuar. (Cf. Rego, 2012, p.109).

Betty Edwards, no seu manual *Desenhando com o lado direito do cérebro*, coloca uma questão acerca do saber ou não desenhar, pois os seus alunos, muitas vezes, tomam obras de artistas contemporâneos que lhes parecem não revelar aptidão para o Desenho, para questionarem o porquê de terem de conhecer e respeitar as regras de perspetiva e de proporção, quando podiam apenas desenvolver a sua capacidade criativa. Alguns alunos acabam por desenvolver estilos próprios que os singularizam como marca pessoal; no entanto, acabam por ficar encurralados nesses estilos se só compreenderem essa sua forma de ação, sem se confrontarem com a possibilidade de outras. O artista David Hockney, referenciado por Betty Edwards, considera esta busca de «estilo próprio» uma armadilha limitada e perigosa para estudantes de arte, pois, se esse “estilo” não for realmente desenvolvido, o que inclui um processo de trabalho rigoroso e demorado, os alunos podem acabar por se acomodar a motivos repetitivos, tentando «exprimir-se através da arte antes de saberem o que têm a dizer» (Edwards, 2007, p. 293).

Contudo, considera-se que o aluno de Artes não deve ter como enfoque aprender a desenhar bem realisticamente. Merleau Ponty, no seu ensaio *O olho e o Espírito*, citando Klee, dá-nos a ver que, ao desenhar, o artista «não imita o visível, ele «torna visível» (Ponty, 1960, p. 295). Para o aluno ter a liberdade de representar qualquer objeto deste mundo sem receios, é imprescindível que compreenda as formas com que está a lidar; só então será capaz de criar novas formas. Esta compreensão parte de um olhar atento, de treino dos olhos e da mão, implicando repetições e muito trabalho.

Ter aptidão para o Desenho, não implica que a obra se assemelhe a uma fotografia do real; mesmo a fotografia já é outra manifestação da forma, diferente da que observamos fisicamente, e, por isso, o desenho terá de ser outra coisa, diferente das duas anteriores, como nos diz John Berger, citado por Domingues Rego: «um desenho de uma árvore mostra, não uma árvore, mas uma árvore a ser vista» (Rego, 2012, p.116). Para compreender a forma, é necessário procurar alcançar a sua “essência”. Parafraseio o relato de Domingues Rego, ao analisar o poema de Almada Negreiros *Desenhar uma flor*: pediu-se à criança que desenhasse uma flor. Esta transpôs para o papel toda a pureza e fluidez, toda a verdade com que a observou; porém, o adulto, ao ver aquele desenho, afirmou que «aquilo não se parecia nada com uma flor» (cf. Rego, 2012, p.110). O mesmo se passou com o narrador de *O Príncipezinho*, que desenhou uma jiboia a digerir um elefante, mas todos os adultos, ao observarem o desenho, disseram que era um chapéu. Quando explicou o que realmente era, disseram-lhe que era melhor deixar-se dessas ideias. (Cf. Exupéry, 2001, p.ii). A história repete-se: uma criança desenha as casas redondas, vistas de dentro. O pai diz-lhe que uma casa não é redonda, que as crianças da idade dela desenhavam casas de outra maneira. A criança olhava para o teto do quarto – os tetos da sua casa não têm uma forma circular; no entanto, apresentavam aos seus olhos algumas curvas e ela assumia essas curvas como a essência da casa, daí desenhá-la redonda. Todavia, a partir desse dia passou a desenhar casas vistas do exterior, quadradas, com telhados triangulares, como via fazer.

Itten via a Arte como «um todo» que incluía o corpo, a mente, o espírito e o mundo. Para ele, todos os homens eram artistas, apenas precisavam de se reencontrar. Toda a sua didática assenta no princípio de que o desenho não deve ser uma cópia do objeto observado, mas, sim, uma união entre a essência desse objeto e a visão, intuição e expressividade de quem o realiza, sendo a cor, a forma, o ritmo, a leveza, características que todos os seres e objetos possuem e que devem ser dados a ver através da expressão. (Cf. Itten, 1975). Desenhar não é, pois, imitar o real. Nem tão pouco podemos esperar alcançar esse dito “real”. O processo de desenhar muito se pode assemelhar a um encontro com alguém pela primeira vez: primeiro observamos a pessoa, de seguida, começamos a conhecê-la à medida que a conversa se vai desenrolando; a certa altura reparamos que essa pessoa começa a abrir-se para nós gradualmente e nós a ela, “cativando-nos” mutuamente, e aí dá-se início ao estabelecimento de uma relação. Jean-Luc Nancy, citado por Domingues Rego, fala da verdade e do sentido da «forma

que se forma, no ato, o poder e a tensão do seu formar-se (informar-se) [...], no duplo sentido de se descobrir, de se compreender, de se colocar em forma, de se ligar a ‘si’ que ao mesmo tempo a forma descobre e deixa adivinhar». (Rego, 2012, p.116). Merleau Ponty destaca, ainda, o facto de tantos pintores considerarem que as coisas «olhavam para eles». Colhe-se este passo, em que, citando André Marchand («depois de Klee», conforme explicita), dá conta desta percepção:

Numa floresta, repetidas vezes senti que não era eu que olhava para a floresta. Em certos dias, senti que eram as árvores que me observavam e me falavam ... Eu já lá me encontrava a escutar... Creio que o pintor deve ser trespassado pelo universo, não o querendo trespassar... Aguardo ser interiormente submergido, sepultado. Pinto talvez para ressurgir. (Ponty, 1960, p. 282)

Desenhar, como nos dá a ver João Jacinto, implica não só a nossa vontade, mas também a própria hospitalidade do mundo que nos rodeia e do próprio desenho, desenhar implica uma “falta de algo”, uma dúvida constante, uma procura incessante geradora de um ambição infinita (cf. Jacinto, 2012, p. 122). Destaco o que a este respeito escreve o autor citado:

«Não sei desenhar» e «o que me impulsionou todos estes anos foi a minha obsessão de que devo ensinar-me a mim mesmo a desenhar», escrevia o pintor Leon Kossoff ao seu amigo John Berger aquando da preparação da exposição antológica que a Tate lhe ia dedicar, depois de mais de meio século de actividade. Berger responde-lhe «o verdadeiro desenho é uma indagação constante, é uma falta de jeito que é uma forma de hospitalidade para com o que se está a desenhar. E, uma vez oferecida essa hospitalidade, pode às vezes começar a colaboração». E continua, «espero que nunca aprenda a desenhar. Aí deixaria de haver colaboração. Haveria somente uma resposta» (Jacinto, 2012, p. 122)

Rainer Maria Rilke nas suas *Cartas a um jovem poeta*, dá a Franz Xaver Kappus, alguns conselhos experientes, que se podem considerar tão válidos para a poesia como para o desenho, pois que ambos pretendem aceder à essência inalcançável das coisas. Rilke refere que a dúvida se pode tornar uma ótima qualidade, se a soubermos educar. Precisamos de duvidar daquilo que fazemos, duvidar do que vemos e percecionamos, precisamos de sentir a frustração dessa mesma dúvida e confrontá-la, não desistindo, pois chegará o dia em que «a dúvida deixará de ser destruidora para se tornar um dos nossos melhores trabalhadores – talvez o mais inteligente entre todos os que constroem a nossa vida» (Rilke, 2008, p. 83).

Com a busca desta «essência», não se pretende que os alunos esqueçam as noções de perspectiva, proporções, ângulos, distâncias, etc.; pretende-se, sim, que as observem, as compreendam, as procurem, as cativem, as tornem suas: autênticas. Se os alunos apenas aprenderem um conjunto de regras sem as compreenderem, acabarão por apenas assimilar conteúdos que serão meramente enviados para a memória e que rapidamente serão esquecidos. Para se efetuar uma aprendizagem significativa – importa reiterá-lo – é necessário uma procura e descoberta contínuas, que promovam a compreensão efetiva.

7. A Criatividade

O que conta num caminho (...) é sempre o meio, nem o princípio nem o fim. Está-se sempre no meio de um caminho, no meio de alguma coisa. (...) [O caminho] não existe como caminho senão no meio.

(Deleuze, 1996, pp. 37-38)

Ken Robinson relata a história de uma menina do ensino básico que não era muito atenta nas aulas; contudo, nas aulas de Desenho concentrava-se nos desenhos que fazia. A professora, fascinada, perguntou-lhe o que é que ela estava a desenhar. A criança respondeu que estava a desenhar uma imagem de Deus. Estupefacta, a professora explicou que ninguém sabe como Deus é. Ao que a menina respondeu: «todos saberão daqui a pouco» (cf. Robinson, 2009, p.11).

É espontânea, na maioria das crianças, na sua maioria, a vontade de pintar, desenhar, riscar, etc. A arte já “vem” connosco: nascemos com uma pulsão para explorar, questionar, tocar as coisas com todos os sentidos, imaginar, criar. Robinson sublinha que as crianças de tenra idade não se preocupam em errar: quando não sabem, improvisam. A verdade é que, se não estivermos preparados para errar, nunca faremos nada de original (Cf. Robinson, 2009, p.27); no fundo, ser artista é manter vivo o espírito da criança que existe em nós.

Falando de um ponto de vista tanto artístico como pessoal, considera-se que a arte deve ser transmitida ao aluno de maneira a que ele a veja a interligar-se com a vida, como um caminho que, não tendo de ser esteticamente belo, tem, sim, de ser autêntico. Deve, por isso, ser encorajado a enfrentar os seus receios, sendo-lhe dado

a ver que poderá ser interessante transpô-los para a obra artística: o processo artístico envolve a felicidade e a tristeza, o prazer e a dor, a morte e a vida, todas as antinomias que são princípios fundamentais da natureza para esta poder criar. Na arte e na vida é preciso lutar, cair e voltar a levantar-se, para ganhar e vencer. Tamara Valente cita Fayga Ostrower a este respeito:

Se para ele [o professor] as obras de arte não representam valores de vida, estendendo-se esta avaliação à sensibilidade das matérias e das linguagens, o professor pouco terá a dar aos alunos fora receitas técnicas ou nomes ou datas – nada que toque o essencial da experiência artística. Se, porém, para o professor, a arte representar algo de fundamental na sua vida, uma necessidade de sentir e de ser, ele haverá de transmitir sua convicção de uma maneira ou outra. (. . .) É com o que de mais valioso ele poderá contribuir: em vez de mera informação, a formação do ser sensível.» (Ostower, 1990, p. 223).

É na formação do «ser sensível», através do ensino das linguagens, obviamente técnicas, mas fundamentalmente expressivas, «oferecendo (aos) alunos a possibilidade de descobrirem seu próprio potencial», que o professor de Artes estará a colaborar para formar o sujeito, que se apropriará do seu discurso e construirá a sua própria autonomia.

Eunice Alencar (1945), referida por Ângela Vida, alerta para a importância de o professor desenvolver a criatividade no aluno, tendo em conta que este já possui uma bagagem de conhecimento, fruto das suas experiências, dos seus estudos, leituras, das suas emoções, etc. (Vidal, 1986). É por isso, fundamental estabelecer um trabalho de equipa, em que ambos se devem envolver, tendo em conta que poderá ser um trabalho prolongado e onde a persistência é um fator crucial (cf. Vidal, 2013, p.21). Percebemos que a criatividade não é algo que se possa ensinar, mas sim incrementar.

Recorreu-se, atrás, à analogia entre o ato de desenhar e o de conhecer alguém, implicando autenticidade, tempo, treino e dedicação – por vezes, alguma frustração –, empenho, descoberta, e, progressivamente, uma aceitação de parte a parte, uma abertura, estabelecendo-se, assim, uma relação. Estamos de tal modo à vontade, num caso e no outro, que começamos a partilhar histórias, memórias, diálogos, debates, vivências, etc. que podemos tomar como o fruto de um ato criativo que nasceu do encontro entre o nosso eu e o outro, o material (técnica), o mundo envolvente, ato que gera a obra, manifestando-se assim a criatividade. Esta é, pois, desenvolvida através de um conhecimento de nós mesmos (quem somos, do que gostamos e não gostamos, qualidades, defeitos, etc.), do conhecimento daquilo que nos rodeia, que parte da observação e da

respetiva reflexão, de uma atenção especial às nossas vivências e experiências e o porquê de elas nos terem ficado retidas na memória – Manuel António Pina, numa entrevista para a revista *Praça Velha*, toma este ato como a «a curiosidade de ver como as coisas funcionam por dentro, ver como as coisas são do outro lado.» (Almeida, 2009) –, de estudo e pesquisa, de muito treino, partindo do princípio que haverá com certeza frustração, e por isso, será necessário empenho e persistência, de abertura de espírito ligada a uma atitude flexível, onde se assume que poderão existir diversas soluções para o mesmo problema, e, por fim, de um trabalho de equipa – refere-se o papel do aluno e do professor; porém, o grupo envolvido neste processo estende-se também às influências de outros artistas, aos trabalhos dos outros colegas, ao seu contexto familiar, cultural, etc.

Lubart define “criatividade”, em termos muito simples, como «a capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto na qual ela se manifesta» (Lubart, 2007, p.16). Muitos alunos, por vezes, perguntam qual é o caminho para alcançar esta capacidade. Dada a complexidade do processo envolvida, o caminho não pode ser diretamente explicado ou ditado: o aluno deve, antes de mais, buscar conhecer-se a si mesmo (os seus hábitos, interesses, desejos, medos, etc.) e explorar com rigor aquilo que o rodeia. É, por outro lado, crucial que o professor se empenhe em desenvolver nele a capacidade de ver e refletir, fornecendo-lhe referências de cultura visual e artística e, servindo-lhe de modelo, o respeite, o incite a explorar, saber ver, observar as possibilidades, não ter medo de errar, na consciência de que tudo isto é já uma prática artística: a arte está em todo o lado e cada um possui ilimitadas possibilidades de a encontrar e utilizar no seu percurso de vida. Cabe-nos, a nós, professores, sabermos encaminhar os nossos alunos para esta descoberta. Rudolf Arnheim dá-nos conta desta mesma percepção neste passo que destaco:

Não se pode mais considerar o trabalho do artista como uma atividade independente, misteriosamente inspirada do alto, sem relação e sem possibilidades de relacionar-se com outras atividades humanas. Pelo contrário, reconhecemos como elevada a observação que leva à criação da grande arte como um produto da atividade visual mais humilde e mais comum, baseada na vida diária. Assim como a procura prosaica de informação é "artística" porque envolve o ato de dar e de encontrar forma e significado, também a conceção do artista é um instrumento de vida, uma maneira refinada de entender quem somos e onde estamos. (Arnheim, 2005, p.5).

Nesta linha de pensamento, poder-se-á dizer que a criatividade é o fruto da comunhão do “eu” com o “mundo”, onde o mundo são também os outros, em que, para o aluno, se inclui o professor. Este deve ensinar o aluno a ver e não apenas a olhar, e este ver só se consegue com uma penetração na tessitura da realidade que não se faz sem referências, mas é capaz de ir além da sua superfície: «o essencial é invisível para os olhos», diz a raposa em *O Príncipezinho* (Exupéry, 1943, p.61). Impõe-se partilhar tudo isto com os alunos. Levá-los a perceber que todos nós, enquanto artistas, precisamos de conhecer o mundo e os outros, não vivemos fechados num atelier; se assim fosse, o progresso artístico seria bastante limitativo.

Para poder dar origem a novas formas, o aluno necessita de formas em que se possa basear e de que possa partir; precisa de conhecer obras de outros artistas, pois, é fundamental que encontre bases, que acolha influências e referências, que se empenhe no estudo, na pesquisa e na reflexão, com a clara consciência de que isto – a consciência deste enquadramento que ele próprio vai alargando e aprofundando – não põe em causa o facto de a criação artística ser também um dom, uma marca pessoal, e de esse «toque», como refere Focillon, é o que determina a obra de arte (Focillon, 1943, p. 65). Há que levar o aluno a consciencializar-se de que a experimentação e o conhecimento devem estabelecer ligações mútuas, de que o processo artístico é um trabalho de composição – onde colocamos uma parte de nós, da nossa e de outras culturas, acolhendo influências, organizando conteúdos, refletindo e deixando a nossa imaginação e criatividade fluírem e tomarem forma na matéria – e a compenetrar-se de que é desta espécie de mistura alquímica que nasce a obra de arte.

8. O Programa de Desenho A

É fundamental que o professor conjugue a didática que pretende implementar com o programa da disciplina que vai leccionar, no caso, o atual programa de Desenho A, homologado em 2001 e elaborado por Artur Ramos (coordenador), João Paulo Queiroz, Sofia Namora Barros e Vítor dos Reis. (Ramos, 2001). Foi colocada em apêndice (Apêndice 4) a descrição do modo como foi dado cumprimento ao que está estipulado neste programa. No que toca aos conteúdos, este define um conjunto de temas relacionados com a Visão, Materiais, Procedimentos e Sintaxe, que, por sua vez, podem ser itens de sensibilização ou aprofundamento. Cingem-se, naturalmente aos explorados na implementação da Unidade didática, como sejam os conteúdos referentes à Visão, tendo os alunos sido sensibilizados para os respetivos temas – Per-

ceção visual e mundo envolvente. Foram trabalhados conteúdos relacionados com a Sintaxe, nomeadamente, com o aprofundamento dos temas – Domínios da linguagem plástica, Forma, Espaço e Volume; foram explorados os Procedimentos, onde foram trabalhadas e aprofundadas as Técnicas, desenvolvido o estudo de formas artificiais e a realizada a Transformação por Simplificação – Nivelamento e Acentuação, bem como os Conteúdos referentes ao Sentido, com a exploração do tema da visão sincrónica e diacrónica do desenho. Estes conteúdos – o seu estudo, sensibilização e exploração – foram tomados como o processo necessário para que os alunos atingissem as capacidades e conhecimentos adequados para, sensibilizados para a invenção, poderem, então, criar novas formas.

9. Caracterização do Contexto escolar

Coloca-se em Apêndice (Apêndice 5) um breve apanhado acerca da freguesia onde a escola se localiza, referindo o seu enquadramento histórico, geográfico e social; informação sobre o Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide, a partir da leitura e análise que foram feitas de documentos estruturais dessa mesma organização, nomeadamente, do Projeto Educativo 2015-2018 e o respetivo Regulamento Interno 2015-2019; referência ao Projeto educativo e ao modo como contribuiu para a melhoria da qualidade da escola, a sua planificação tendo em conta a sua missão, visão, valores, gestão estratégica, princípios orientadores e parcerias do Agrupamento; caracterização da Escola Secundária Arco-Íris da Portela, na qual foi implementada a unidade didática, mencionando os seus equipamentos e serviços e população escolar, as ofertas educativas, os percursos alternativos e as atividades de enriquecimento curricular ao dispor dos alunos, ao nível do Ensino Secundário, bem como os serviços de apoio especializado disponibilizados pela escola.

II Unidade didática

1. O contexto de aprendizagem.

Insere-se nesta Parte II, relativa à Unidade didática, uma breve referência ao contexto de aprendizagem em que esta foi desenvolvida, com a caracterização da turma com que se trabalhou. De seguida, será abordado o tema da Unidade Didática – «Olhar as formas do mundo com olhos de ver, espírito de conceber, e mãos de criar» –, desenvolvido dentro do enquadramento teórico descrito na Parte I. Apresentar-se-á, então, a planificação das aulas e o relatório das mesmas. Por fim, enfocar-se-á a avaliação formativa e sumativa dos alunos tendo em conta os critérios de avaliação da disciplina de Desenho A. Terminar-se-á com a apresentação do questionário elaborado, dando a indicação da metodologia e dos instrumentos utilizados na recolha de dados.

A Unidade didática de Desenho A foi implementada na turma do 10º H, constituída por catorze alunos do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais da Escola Secundária Arco-Íris, sede do Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide, desde 2009. A disciplina de Desenho A do 10º ano possui uma carga horária semanal de dois blocos de 1h e 50 minutos (quarta e sexta-feira, neste ano letivo) e um bloco de 50 minutos (terça-feira). A implementação da unidade didática ocorreu durante o 2.º e 3º Período deste ano letivo de 2018/2019, de 26 de fevereiro a 3 de abril (com interrupção para as férias da Páscoa), sendo que as aulas foram retomadas no dia 26 de abril e continuadas até dia 12 de junho de 2019. As aulas práticas foram intercaladas com as da minha colega de Mestrado, Joana Saldanha, cuja unidade didática foi desenvolvida também com a mesma turma. Lecionou-se, portanto, um total de 23 aulas: 9 aulas de 50 minutos e 14 aulas de 1 hora 50 minutos.

A turma do 10º H é constituída por dois cursos Científico-Humanísticos – Artes visuais e Línguas e Humanidades. São no total 31 alunos e a maioria deles pertence à Portela e proveio de escolas da Providência. Atender-se-á apenas às características da turma de Artes Visuais, pois foi com ela que se implementou a Unidade Didática. É, como já foi dito, composta por catorze alunos, dos quais três são rapazes e onze são raparigas; a maioria tinha 15 anos quando se começou, contudo, ao longo do projeto, muitos deles acabaram por completar os dezasseis anos. Todos têm nacionalidade portuguesa, à exceção de uma aluna, originária da Roménia. Para além disso, nenhum destes alunos beneficia de apoio pedagógico acrescido, enquanto seis beneficiam de Ação Social Escolar – ASE: cinco com Escalão A e um com Escalão B.

Segundo o registo de avaliação intercalar do 2º período, elaborada pelo Diretor de turma, Rui Fernando Machado, de Filosofia, a turma, é na sua maioria, pontual e o comportamento é positivo; contudo, foi sugerido, como estratégias para a melhoria das aprendizagens, que os alunos se empenhassem mais, tanto nas aulas, prestando mais atenção, como aperfeiçoando os seus métodos de estudo, devendo, além disso, frequentar os apoios e as oficinas propostas. Segundo o Diretor de turma, são mantidos contactos regulares com os encarregados de educação, presencialmente durante o horário semanal de atendimento, por telefone ou via e-mail, em que são tratados assuntos relativos ao aproveitamento, assiduidade e situações particulares dos seus educandos.

A maioria da turma tem dificuldades na disciplina de Geometria Descritiva, pois todos frequentam apoios à exceção de dois alunos que necessitavam deles, mas não comparecem ou a sua assiduidade é muito fraca. Na disciplina de Português verificam-se dificuldades ao nível da leitura, educação literária e gramática, bem como ao nível da estruturação de texto e ortografia, evidenciadas nos resultados obtidos nas avaliações escritas. A situação é a mesma em Inglês e em Filosofia, em que, contudo, os alunos têm respondido positivamente às atividades solicitadas, revelando, na generalidade, interesse pela disciplina e melhorias nos seus hábitos de trabalho. Em História e Cultura das Artes, o aproveitamento é bom, embora os alunos revelem alguma falta de empenho e atenção. Na disciplina de Desenho A, com a minha professora cooperante, Maria Teresa Ferreira, o aproveitamento é também positivo: os alunos revelam mais empenho na superação das suas dificuldades, cumprem os prazos de entrega de trabalhos, são bastante participativos e educados e o ambiente da sala de aula é tranquilo, e, por isso, propício ao trabalho. Como estratégias gerais, de acordo com o perfil da turma, é proposto promover atividades que reforcem a identidade do grupo-turma; sensibilizar os alunos para hábitos de leitura e investigação bibliográfica e em linha; exigir hábitos de trabalho regular e continuado e alertar para o cumprimento das regras e dos deveres constantes do regulamento interno. (Cf. ata de reunião do conselho de turma no final do 2º período).

Segundo o que foi observado ao longo das aulas assistidas, estes alunos detêm vários aspetos positivos, como uma forte vontade de aprender, sem receio de solicitar a ajuda do professor, mostrando-se atentos à sua explicação; são organizados, assíduos, responsáveis, costumam trazer sempre o material e cumprem os prazos estipulados pelo professor para a realização dos trabalhos; dão uso ao diário gráfico, praticando técnicas e revelando interesse em explorar processos criativos (inventam personagens

e espaços, baseando-se em pesquisas de referências provenientes dos seus gostos e interesses); envolvem-se no trabalho proposto e aparentam ser uma turma unida; porém, falta-lhes, por vezes, algum ritmo de trabalho, pois distraem-se muito facilmente.

No que toca à representação de desenho à vista, de proporção, escalas e distâncias, eixos e ângulos relativos, volumetria, etc., experimentam, por vezes, algumas dificuldades em perceber a forma, pois procuram representar mais aquilo que sabem e conhecem, que está armazenado na sua memória, do que aquilo que realmente veem, ou seja, a forma do objeto observado. Por exemplo, um dos alunos representou um conjunto de alhos, tendo percebido de maneira correta a forma do conjunto; contudo uma colega comentou: – Parecem mesmo alhos! – É neste “parecer” que estes alunos se focam mais, não tendo ainda interiorizado que o importante no desenho não é reproduzir a aparência do objeto, mas sim apreender a sua forma. Este aluno não desenhóu um conjunto semelhante a alhos, o aluno entendeu a forma do objeto e representou-a. Uma outra questão que é, muitas vezes, colocada por alguns alunos diz respeito à criatividade: como é que ela surge e o que é preciso fazer para se ser criativo.

Tendo por base, como se disse atrás, o Programa de Desenho A para o 10º ano, a Unidade didática por que se optou cingiu-se ao estudo, análise, interpretação e representação de uma forma artificial e à sua respetiva recriação/transformação expressiva. Para tal, foram efetuadas seis atividades: um pequeno debate e discussão de ideias onde foram colocadas questões de cultura visual relacionadas com o tema da perceção visual e mundo envolvente; um jogo interativo que pretendeu desenvolver o domínio da linguagem relativa às artes plásticas; a representação da estrutura de um objeto; a representação da forma objetiva do mesmo objeto com valores de claro-escuro; a transformação simplificada da forma desse mesmo objeto por nivelamento e acentuação; por fim, a transformação de uma dada forma do objeto (que inclui a sua estrutura, cor, matéria – a forma em si) noutra forma (mais simples ou mais complexa, representativa ou abstrata). (Cf. Ramos, 2001, pp. 14-15).

Sendo um dos principais objetivos deste estudo seguir o modelo pragmático da corrente didática reconstrutivista, considerou-se importante conhecer alguns dos interesses e saberes dos alunos com que se iria lidar, pois, estando a arte, na perspetiva assumida, ligada à vida, tudo o que estes jovens observam e sentem importa para o seu desenvolvimento artístico. Assim, foi elaborado um questionário, que foi entregue a cada aluno na primeira aula, constando de perguntas como: qual a sua disciplina favorita; o que gostava de fazer nos tempos livres; qual a plataforma da Internet que mais

utilizava; se tinha computador e Internet em casa; quais eram as suas músicas / álbuns/ bandas/Dj's, etc. favoritos; quais os filmes, séries e livros que preferia; quais os artistas plásticos e movimentos artísticos que favorecia, e o que mais gostavam de desenhar ou representar.

Colocam-se em anexo – Anexo 2 – o questionário e a análise realizados, com os respetivos gráficos, e as conclusões a que se chegou. Partindo-se do conhecimento da turma no que se refere às suas virtudes, interesses, dificuldades e questões que levanta, foi organizado um conjunto de atividades visando fazer com que o aluno compreenda realmente a forma que terá à sua frente, que, neste caso, consistirá na forma de um objeto pessoal seu, de modo a conseguir representá-la sem receios, pois que, compreendendo-a, sentirá que tem a liberdade e a capacidade de a transformar, dando, assim, aso à sua criatividade, criando uma nova obra.

2. Justificação do tema

Betty Edwards, no seu manual *Desenhando com o lado direito do cérebro*, afirma que as crianças, a partir dos dez anos deixam de observar as formas, passando a dar mais atenção aos conceitos; por exemplo, quando desenhavam uma maçã, muitas vezes, não desenhavam o formato daquela maçã específica, mas procuravam representar o conceito de maçã. Diante da tarefa de desenhar, o hemisfério esquerdo apressa-se a evocar os seus símbolos e significados, todos vinculados a aptidões verbais e não formais. (Cf. Edwards, 2007, p. 108). Para Focillon (1943), a forma tem também um sentido, só que este lhe é intrínseco enquanto valor individual e particular, que não deve ser confundido com os atributos linguísticos que lhe são adscritos.

É consabido que cada um de nós vê as coisas de maneira diferente, mesmo que olhemos para a mesma forma. Na atribuição de um significado, uma parte de nós é transportada para a forma e a forma transmite-nos a sua «essência», estabelecendo-se uma relação de dar e receber (cf. Jacinto, 2012). Elza Ramos, no seu *Manual de Desenho* do 10º ano, afirma que desenhar requer aprender a ver e pensar pelo próprio desenho. Assim, o desenho entendido como prática gráfica e plástica concretiza-se muito para além da mera representação da realidade, pois, como processo de construção do objeto artístico, «o desenho projeta a natureza singular do ser que existe na pessoa que desenha. Desenhar é, pois, um projeto de realização do próprio ser. Desenhar é projetar-se» (Ramos, 2010, p.5). Fernando Hernández defende que a Educação em

Artes Visuais e Cultura Visual, mais do que formar artistas, deve ter como prioridade promover nos jovens o desenvolvimento de um olhar crítico perante a realidade virtual de hoje, de modo a que sejam capazes de projetar uma «perspetiva criativa» sobre os seus próprios percursos (cf. Hernández, 2003, p. 5)

O desenvolvimento artístico do aluno beneficia com a Educação em Cultura Visual, pois esta oferece estratégias para o aluno aprender e criar, confere-lhe um contexto que se vincula a um projeto, a um olhar crítico sobre as coisas, oferece linguagem, múltiplas possibilidades formais, incita a diversas interpretações, desmonta relatos, abre reflexões, etc. A obra não nasce sem um olhar, sem um conhecimento ou estudo, cabendo ao professor, como nos alerta Hernández, fornecer ao aluno esse conhecimento, confrontando-o com obras de arte, levando-o a dialogar e refletir sobre elas, a discutir interpretações, conhecer os seus contextos, compará-los com o presente, expandindo horizontes imagéticos e cognitivos. (cf. Hernández, 2003, p.7)

A frequente prática artística de um professor de Artes é fundamental para se ir sempre atualizando e poder servir de modelo ao aluno, para além de ser seu dever conhecer o contexto da sua leção. Robert J. Sternberg e Wendy M. Williams (1999), citados por Ana Sousa, apontam o facto de que, quando «se ensina para a criatividade, a primeira regra é lembrar que os alunos seguem o que o professor faz, não o que o professor diz», advertindo que «não se pode simplesmente falar por falar e esperar resultados, tem que se fazer a caminhada» (Sousa, 2007, p. 403). O professor de Artes deve, pois, ser capaz de produzir obras suas, refletir acerca delas, e transformar o fruto dessa reflexão em matéria de aprendizagem para os seus alunos.

O tema escolhido, intitulado «Olhar as formas do mundo com olhos de ver, espírito de conceber e mãos de criar», tem como justificação o imperativo de desenvolver nos alunos o conhecimento aprofundado do “saber ver a forma”, a sua interrogação, interpretação e consequente compreensão, processo cognitivo fundamental no desenvolvimento de uma competência chave não só para a disciplina de Desenho, mas também para a vida, já que, desenvolvendo-a, o aluno passa a ver o mundo e o outro de uma forma diferente. O conhecimento de obras de artistas e o estudo de cultura visual é crucial, neste sentido. O aluno compreenderá que a ideia que constrói do mundo e do outro é também fruto das suas interpretações e, percebendo isto, tornar-se-á progressivamente uma pessoa mais tolerante, refletirá mais nas interpretações que faz e procurará aprofundar o conhecimento assim obtido, antes de emitir juízos. Acontece na Arte e acontece no dia a dia de cada um.

Considera-se que, deste modo, o tema proposto contempla a Educação para a Cidadania, uma componente de natureza transversal, que percorre todo o currículo dos Ensinos Básico e Secundário, e que tem como objetivo fulcral contribuir para construção da identidade e para o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos.

3. Objetivos gerais da Unidade Didática

Entre os pressupostos teóricos subjacentes ao presente estudo, que determinam o seu enquadramento teórico, estão os princípios orientadores da própria atividade académica e artística do investigador. Assim, quando se fala de artista, defende-se que qualquer um de nós pode ser também um artista, sendo esta uma das principais mensagens que se pretende transmitir aos alunos. Além de variada, a nossa inteligência é altamente dinâmica, o cérebro (craniano e cardíaco) está sempre pronto a procurar ligações entre as coisas e é aqui que as grandes revelações ocorrem e a criatividade e a imaginação atuam. No percurso académico do investigador, as obras realizadas foram todas elas elaboradas com base nesta capacidade de ver e compreender as formas, conhecer e confrontar obras de diversos artistas, de estabelecer laços, conexões, de modo a criar novas formas que constituem as obras. Esta capacidade alarga-se, agora, a uma didática artística, em que se toma como objetivo primordial dar a ver que a Arte e a Vida são duas realidades mutuamente implicadas.

Acredita-se e defende-se, com Arnheim (2005), que o pensamento criativo da criança/jovem pode ser favorecido por uma educação que interconecte a aprendizagem e a experimentação de diferentes formas de expressão artística e que a individualidade de cada um, «o gesto do artista», é basilar para o desenvolvimento da criatividade, no rumo para a originalidade. É preciso fazer ver aos alunos que a criatividade nasce da mútua implicação entre o conhecimento do seu eu e o conhecimento do mundo e dos outros, que inclui o professor e os seus conhecimentos, os colegas e a sociedade, as referências a outros artistas, etc. Diz-nos Arnheim:

Procuramos um assunto, uma chave com a qual tudo se relacione. Se houver um assunto instruímo-nos o mais que pudermos a seu respeito, porque nada que um artista põe em seu trabalho pode ser negligenciado impunemente pelo observador. (Arnheim, 2005, p.10).

Nesta linha de pensamento, considera-se, pois, fundamental que o aluno compreenda aquilo que vê e percebe, ofereça espaço para a interpretação e reflexão, de forma a que se sinta apto a representar qualquer coisa do mundo de uma forma autêntica, seja crítico nas suas opções, desenvolva a sua criatividade e que, sobretudo, esta aprendizagem permaneça para a vida.

Desta forma, a Unidade Didática foi desenvolvida com o intuito de responder à seguinte questão: De que modo o aprofundamento do estudo da percepção visual e a observação do mundo envolvente, bem como o ensino de Cultura Visual, onde se promove o diálogo e a interpretação de obras de arte, pode contribuir para o desenvolvimento artístico e pessoal do aluno, garantindo-lhe uma aprendizagem significativa?

Em primeiro lugar, é importante salientar que, ao interpretarmos ou conferirmos um significado a uma forma, estas associações já constituem, de uma certa maneira, uma transformação noutra coisa, pois a forma na sua «pureza» já possui um significado, que lhe é intrínseco (Focillon 1943). Uma fotografia, uma representação, uma escultura, etc. constituem também transformações. A obra nasce deste processo de interpretações, ligações e transformações constantes.

Deste modo, como ponto de partida, sugeriu-se que cada aluno do 10º ano trouxesse, para a aula de Desenho, um objeto artificial e pessoal, ao qual tivesse atribuído algum significado especial, explicando-lhe que, para além de o ter de representar, o iria transformar numa outra forma. (Pedi-se, ainda, que enviasse para o meu e-mail a respetiva fotografia). Para que a Unidade se desenvolvesse com sucesso, sentiu-se a necessidade de gizar estratégias que interconectassem a Cultura Visual e o próprio ato de fazer, devendo este partir de uma compreensão verdadeira da forma. Forneceram-se, assim, ferramentas e técnicas que, baseadas nos ensinamentos de Betty Edwards, auxiliassem este entendimento.

Dado que os alunos desta turma, na sua maioria, têm como referências visuais imagens virtuais provenientes das redes sociais e da plataforma do YouTube, considerou-se crucial desenvolver a sua cultura visual aproveitando essas referências e a sua proveniência. Seriam, assim, interpretadas e discutidas algumas obras de Arte com objetivo de promover nestes alunos um olhar crítico sobre as coisas, expandindo os horizontes do seu conhecimento estético, de modo a que tomassem conhecimento de uma multiplicidade de possibilidades e soluções.

Pretendendo-se que o aluno prestasse bastante atenção ao objeto que tinha à sua frente, o desconstruísse de uma forma linear e o sintetizasse em várias formas geo-

métricas, gizou-se uma estratégia em que o aluno seria levado a realizar esta atividade de uma forma lúdica, nomeadamente, através de um jogo, que foi criado para o efeito e intitulado «Jogo das formas», baseado no conhecido jogo do Quem-é-quem.

Para o fazer chegar ao processo de transformação da forma, partiu-se para algo onde o «toque pessoal» do aluno e a sua perceção visual realmente importam, como é o caso do processo síntese de Transformação por Simplificação – nivelamento e acentuação –, para o que se tomou como base o estudo desenvolvido por Rudolf Arnheim e fiz uso das técnicas utilizadas por Johannes Itten. Este advogava que, se o estudante queria, por exemplo, desenhar um cardo, devia sentir os seus picos afiados e observar bem as várias direções em que a planta os dispõe, enquanto o desenho estava em andamento: a sensação do seu carácter defensivo devia permanecer viva e devia ser representada. As suas formas, para serem significativas e expressivas, deviam ser desenhadas através de movimentos violentos, direccionados e defensivos. Tal deveria acontecer no desenho do aluno. Se quiser que este seja fidedigno, é preciso sentir na pele as emoções que pretende que o traço transmita; mais importante do que desenhar de forma fiel e realista é captar a autenticidade do sentir, a verdade inerente à sua expressão mais pura. Pode, para isso, como advogava Itten (Itten, 1975, p.110), utilizar como objetos riscadores materiais orgânicos pouco convencionais, como penas, pequenos ramos das árvores, tecidos, escovas, e recortes etc., de modo a que não se preocupe tanto com querer que a forma “se pareça” com o objeto, mas que deixe fluir o seu olhar sobre as formas do objeto, permitindo que estas “se abram” para ele e lhe confidenciem a sua essência perante o seu olhar e sentir.

Partindo-se de todo este processo, que dá a observar diversas transformações de um só objeto, colocou-se como objetivo principal que o aluno desenvolva uma capacidade de ver e interpretar cada vez mais profundamente para que, então sim, se sinta livre de criar novas formas, verdadeiras obras artísticas provenientes do seu olhar, compreensão e toque especial. Este conhecimento, que deve ser significativo para o aluno, deverá acompanhá-lo para toda a sua vida.

Para o final, reservaram-se a apresentação e interpretação do trabalho de cada aluno e a sua discussão pelos colegas. O confrontarmos o nosso olhar com o olhar do outro constitui um dos principais objetivos da Arte: o de comunicar. A este propósito convocam-se aqui João Queiroz e Ronaldo Oliveira sobre a criação de «uma rede invisível» a conectar-nos, que «faz com que conheçamos e reconheçamos mais e melhor

a nós mesmos e o outro, no sentido de que a troca, o diálogo, pode ser um caminho profícuo para tal empreitada» (Queiroz, 2018, p.8). A arte “não nasce do nada”.

Uma vez que, no âmbito de uma Educação para o século XXI, é essencial, como Heidi Hayes Jacobs advoga, repensar e reestruturar o currículo escolar, afeiçoando o modelo educativo às possibilidades e exigências da realidade atual – o que envolve integrar o saber escolar num mundo globalizado, promovendo assim, com a interdisciplinaridade e a criatividade, a abertura de espírito dos alunos (Jacobs, 2010) – considerou-se um imperativo recorrer à utilização dos meios digitais e redes de comunicação online para que os alunos acessem virtualmente a obras de artistas, aos enunciados, e aos seus trabalhos, nomeadamente através da Página de Facebook que foi criada com este objetivo, com o nome Teresa Basílio, disponível em <https://www.facebook.com/teresa.basilio.7311>.

Assim, o currículo deve ser visto como um modelo de intervenção didática centrado no aluno (Carvalho, 2001), contemplando, para além de todos os outros aspetos já referidos, o fomento da atividade investigativa por parte do aluno como motor de aprendizagem, cabendo ao professor apenas o papel de mediador entre o seu conhecimento e o do aluno, de modo a que este assuma uma visão que integre dimensões cognitivas e volitivas, afetivas e relacionais, o sentido de responsabilidade pela sua própria aprendizagem, bem como a importância da sua participação nas decisões acerca dos conteúdos a tratar (cf. Pinho, 2017, p.7).

Reitera-se que se pretende, nesta Unidade seguir o modelo da didática reconstitutivista, onde o professor reflete e reformula as suas ações, possui uma linguagem visual, bem como um conhecimento aprofundado, fruto do seu estudo e da sua experiência, devendo transmiti-lo aos seus alunos, não impondo-o, mas articulando-o com o deles, permitindo, assim, que desenvolvam uma atitude analítica perante o mundo que observam, uma maior compreensão e consequentemente, o poder de intervenção perante o meio (cf. Sousa, 2007, p.84). Ciente de que dos doze aos quinze anos, e a partir daí, o aluno é capaz de uma lógica de raciocínios dedutivos sobre hipóteses e proposições, fazendo ligações e associações mais depressa do que antes (cf. Piaget, 1972, p. 34), há que aproveitar, na disciplina do Desenho, a oportunidade de desenvolver essas mesmas capacidades, uma vez que a arte é feita precisamente na base de ligações e associações de ideias e formas.

4. Gestão do programa da Disciplina de Desenho A na Unidade Didática

Partindo-se dos estudos acerca da importância de compreender a forma e as múltiplas criações e recriações a partir dela, associadas ao saber ver e fazer e à criatividade, cruciais no modo como assumo o papel de professora de Artes, procurou-se garantir uma adequação dos meus objetivos aos objetivos e finalidades estipuladas no Programa de Desenho A do 10º ano.

Colocou-se, assim, como objetivo essencial desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação dos alunos, de modo a que, nesta base, entendessem as articulações entre perceção e representação do mundo visível, dominassem os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica, e desenvolvessem as suas capacidades de representação, de expressão criativa e de comunicação. Dentro deste objetivo, visou-se propiciar e fomentar uma interação equilibrada entre a dimensão conceptual e a dimensão prática e experimental do conhecimento, que conduzisse à assimilação e à consolidação operativa dos conteúdos.

Deste modo, visou-se levar os alunos a usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação, a conhecer as articulações entre perceção e representação do mundo visível e a desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho. Em todas as atividades – relativamente a cada uma das quais foi explicitado, numa breve descrição, o respetivo objetivo específico –, dar-se-ia feedback constante, para, assim, o aluno perceber onde poderia melhorar, o que poderia explorar mais, como haveria de se organizar, de modo a que se sentisse bem encaminhado e, ao mesmo tempo, motivado (cf. Arends, 1995, p. 124). Colocou-se como finalidade última (mas não menos crucial) fazer com que os alunos desenvolvessem o seu espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatizados e adquirissem, com autonomia, capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos face ao meio envolvente (cf. Ramos, 2001, p.6).

5. Planificação da Unidade Didática em sete fases

Para dar uma noção do panorama geral da Unidade Didática, apresenta-se o cronograma de aulas (Tab. 2) e as sete fases através das quais se desenvolveu a prática da Unidade, com a respetiva duração (Tab. 3). Coloca-se em anexo a planificação discriminada de cada fase (Anexo 1, Tab. 4-10).

Tab. 1. Cronograma de aulas

Fevereiro de 2019

2º Período				Sexta-Feira	Sábado	Domingo
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28			

Março de 2019

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira	Sábado	Domingo
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Abril 2019

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira	Sábado	Domingo
1	2	3	4	5	6	7
Interrupção :Férias da Páscoa						
				26	27	28
29	30					

Mai 2019

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira	Sábado	Domingo
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

Junho 2019

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira	Sábado	Domingo
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

Tab. 2. Conteúdos e temas do Programa de Desenho A desenvolvidos na Unidade Didática

Conteúdos	Temas
Visão	Perceção visual e mundo envolvente
Sintaxe	Domínios da linguagem plástica, Forma, Espaço e Volume
Procedimentos	Técnicas, o Estudo de formas artificiais e a Transformação por Simplificação: Nivelamento e Acentuação. Sensibilização para a Invenção
Sentido	Visão síncrona e diacrónica do desenho assente no conhecimento de obras relevantes

Tab. 3. Fases através das quais se desenvolveu a prática da Unidade e duração

1º Fase	2º Fase	3º Fase	4º Fase	5º Fase	6º Fase	7º Fase
Abertura a debate e discussão de ideias com os alunos acerca de uma obra de Arte	Jogo das Formas	Representação estrutural do objeto, a grafite, inclui apresentação de estratégias	Representação do objeto com volumetria e valores de claro escuro.	Exercícios de nivelamento e acentuação, incluindo a apresentação de obras de referência artística	transformação uma dada forma do objeto (que inclui a sua estrutura, cor, matéria – forma em si) noutra forma (mais simples ou mais complexa, representativa ou abstrata) incluindo debates acerca de obras de arte.	Apresentação dos trabalhos dos alunos
1 aula (50 minutos)	1 aula (1h50 minutos)	3 aulas (1 aula de 50 min. e 2 de 1h50 min.)	4 aulas (1 aula de 50 min. e 2 de 1h50 min.)	2 aulas de 1h50 min.	7 aulas (2 de 50 min. e 5 de 1h 50 min.)	4 aulas (2 de 50 min.2 de 1h50 min)

6. Relatório das aulas

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada pretende descrever todas as atividades letivas que constituíram a implementação da Unidade Didática. Ir-se-á, assim, descrever cada aula apontando a data, a atividade proposta (sumário), os objetivos de cada atividade, o resumo dos acontecimentos e da leção, reflexões pessoais e, quando oportuno, alguma documentação fotográfica.

Aula 1: 26 de fevereiro; 50 minutos

Sumário: Análise e debate de duas obras de René Magritte (1928-29): «A traição das imagens» e «A interpretação dos sonhos».

Objetivo: conscientizar nos alunos o conhecimento que têm do mundo que os rodeia, as experiências construídas pelas suas memórias, as informações interiorizadas e os saberes acumulados, que lhes proporcionam uma visão alargada, uma capacidade de organizar as suas perceções, de estabelecer relações, de atribuir significados e reconhecer emoções, de intervir e comunicar, de um modo pessoal, singular e único.

N.B. Em todas as atividades é antecipadamente entregue aos alunos o enunciado da atividade, que inclui os objetivos de aprendizagem (nesta aula, Anexo 3).

Como já foi referido, fora proposto a cada aluno que trouxesse para esta primeira aula um objeto seu a que atribuísse algum significado especial. Os alunos já tinham uma ideia de que iriam representar e transformar a forma do objeto; contudo, mostraram-se surpreendidos quando viram, em cima da secretária do professor, um cachimbo e, no quadro, a projeção (sem o título) de «A traição das imagens» de Magritte. Foi-lhes explicado que, como introdução ao projeto que se iria desenvolver, se começaria por um diálogo aberto, onde se discutiriam algumas questões acerca da obra projetada. Depois de se perguntar se alguém já conhecia a obra – e cinco levantaram o braço, admitindo, porém, que desconheciam o nome do pintor –, foi pedido que a observassem com atenção.



Fig. 2.1. Obra ainda sem legenda – conteúdo do PowerPoint exibido

Indagou-se, então, se sabiam o que queria dizer «Ceci n'est pas un pipe» e todos levantaram o braço à excessão de um aluno, a quem se pediu que descrevesse o que via. Respondeu que via a imagem de um cachimbo com uma frase escrita em francês por baixo. Para ele, a obra apenas focava a imagem de um cachimbo comum. Foi-lhe agradecido o contributo, que tinha servido o objetivo da atividade, nomeadamente o de mostrar como as palavras podem alterar a interpretação de uma obra. Pediu-se, então, ao resto da turma que traduzisse a frase e logo alguns se adiantaram: «Isto não é um cachimbo!». Todos perceberam que se tratava de uma contradição: todos viam um cachimbo, mas o autor afirmava não o ser.

Passou-se ao próximo template, com a mesma obra, mas agora com título. Que tomada de consciência nos solicita, então, esta obra?— indagou-se, alertando-se para o facto de não existirem respostas erradas e de as interpretações serem motivadas pela perceção de cada um, pelos seus conhecimentos e experiências ao longo da vida e, dessa forma, serem todas elas válidas neste contexto.



René Magritte, *A traição das imagens*, 1929, óleo s/ tela, 63,5 × 93,98cm

Fig. 2.2. Obra com a respetiva legenda – conteúdo do PowerPoint exibido

Surgiram diversas respostas, consideradas bastante interessantes (foi sempre repetida a resposta dos alunos, de modo a que se fizesse ouvir por todos): seria uma reação do pintor ao racionalismo; o pintor não queria representar o cachimbo e, por isso, quis negar que o tivesse feito; o pintor escondia qualquer coisa que não estava explícita; «nem tudo o que parece é»; uma aluna disse que já vira esta obra numa t-shirt de uma personagem do filme *A Culpa é das Estrelas*, mas apenas se lembrava de a personagem explicar a um amigo que o cachimbo era apenas uma imagem e não o objeto real; uma interpretação muito curiosa veio de uma aluna que relacionou a obra com as emoções, dizendo que o que sentimos também vai para além da ideia que fazemos desse sentir; por fim, uma aluna disse que a imagem a fazia evocar o avô, sendo um objeto que se lhe associava.

Depois de todos se terem manifestado, procurou-se contextualizar a obra, com a elucidação de se tratar de uma pintura efetuada em 1929, antes da 2ª Guerra Mundial,

dentro do movimento surrealista, e que o artista era caracterizado por convocar, muitas vezes, às suas obras paradoxos envolvendo a imagem e a palavra. Foi-lhes explicado que é a negação do que nos parece óbvio que diz a verdade: por muito realista que pareça, não é realmente o objeto físico a que chamamos “cachimbo” que vemos, mas a sua representação. Pediu-se, depois, que atentassem no cachimbo que fora trazido para a aula (Fig. 2.3.). Os alunos pegaram nele e analisaram-no. Foi-lhes feito ver que não conseguiam aceder ao cachimbo da obra da mesma forma que acediam a este mesmo objeto tridimensional, que podiam tocar, cheirar, sentir-lhe a textura e o peso. Do objeto representado na obra nem sabiam se ele realmente existia, não passando da mera representação de um suposto cachimbo.



Fig. 2.3. Cachimbo, objeto tridimensional

Tomando-se o exemplo da associação ao avô (referida por uma aluna), foi explicado que constantemente atribuímos significados específicos às coisas, mesmo quando usamos palavras para as designarmos: um português dirá «é um cachimbo», um francês, «c'est un pipe»; um inglês, «it's a smoking pipe», tantos os enunciados quantas as diferentes línguas. Chamou-se a atenção para o facto de a relação entre a palavra e o objeto ser, em todas as línguas, puramente convencional, ou seja, a palavra para designar o objeto poderia ser outra qualquer, desde que fosse a mesma para todos os falantes da língua. Para ilustrar esta ideia (arbitrariedade do signo linguístico), apresentou-se outra obra de Magritte, *A Interpretação dos sonhos* (Fig. 2.4.) em que, como os alunos não sabiam francês, se recorreu à tradução, em paralelo.

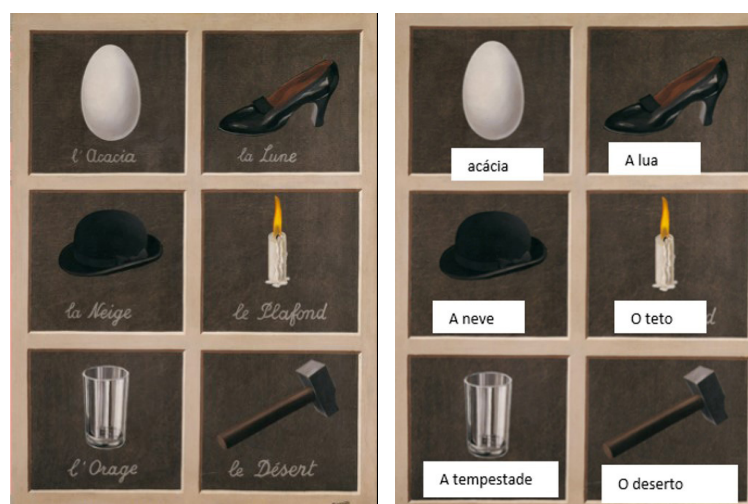


Fig.2.4.a. René Magritte, *A Interpretação dos sonhos*, 1930, óleo s/tela (o original à esquerda e com legendas traduzidas, à direita)

Perceberam que ao objeto ovo, por exemplo, poderia ter sido atribuído o termo «acácia», sendo aquele que lhe foi atribuído apenas uma convenção respeitada pelos falantes de português. Perceberam ainda a confusão que seria se alguém se lembrasse de trocar os nomes convencionalmente atribuídos às coisas e, por exemplo, num café, em vez de um copo de água, pedisse uma tempestade de água.

Foi dado, ainda, o exemplo de uma criança que, se nunca tivesse visto o objeto cachimbo e lhe mostrassem um, veria apenas a sua forma e procurar-lhe-ia uma aparência com um outro objeto que conhecesse, talvez uma colher, e atribuir-lhe-ia este significado. Perguntou-se, então: – Se todos tivéssemos a mesma língua, idade, cultura, vivendo todos na mesma época, ante a palavra que designa o objeto, seria a mesma imagem que cada um faria dele? – Todos responderam que não, pois «temos todos modos de ver diferentes». Confirmada a resposta, salientou-se que cada um conforma na mente o objeto de acordo com as memórias deixadas pelas suas experiências de vida (como foi o caso da aluna que associou a obra ao filme que viu e da que a relacionou com o avô). A imagem que construímos e o significado que atribuímos às formas do mundo é diferente de indivíduo para indivíduo.

Por fim, foi dado o exemplo de uma pessoa que trabalhasse numa loja que vende cachimbos: não teria uma, mas sim várias ideias de cachimbos (poderia pensar naquele que vendeu mais, ou no mais bonito, no mais caro, na sua marca, no seu design, etc.), ou seja, o campo de escolha de possibilidades seria maior. Para ilustrar este exemplo foi projetada a imagem de um mostruário de vários modelos de cachimbos existentes (Fig. 2.5.).



Fig. 2.5. Diversos modelos de cachimbos

Procurou-se resumir a ideia central deste diálogo nestes termos: vivemos num mundo de representações, onde, a todo o momento, utilizamos a palavra e a ideia para substituir o objecto. Se conseguíssemos apagar todas as atribuições de significados, fi-

car-nos-ia a forma do objeto, a sua estrutura, cor, volume, etc. No entanto, a nossa percepção visual depende não só do órgão da visão, mas também de processos cognitivos complexos, que nos fazem convocar memórias e associar ideias consoante as nossas experiências e conhecimentos, permitindo-nos, deste modo, atribuir significados às coisas. Estes variam de indivíduo para indivíduo, pois percecionamo-las de maneiras diferentes, sendo as ligações que estabelecemos com o que nos rodeia que tornam cada um de nós singular e único.

Um dos alunos disse não ter compreendido o que é que toda esta informação tinha a ver com o projeto a ser desenvolvido. Foi esclarecido que cada aluno, ao escolher um objeto pessoal para o representar (e, posteriormente, o transformar), atribui um significado específico a esse objeto, que é necessariamente diferente do significado que um colega seu lhe atribuiria. Cada um iria transformar a forma do objeto escolhido noutra forma a que iria atribuir um novo significado, proveniente das suas experiências, memórias, conhecimentos e referências. A nova forma que iria surgir seria uma forma diferente da inicial com um significado totalmente outro. Após este esclarecimento, o aluno mostrou ter compreendido, dizendo que «fazia sentido».

Mais ninguém apresentou dúvidas, apenas houve quem perguntasse como poderia transformar o objeto, ao que foi respondido que esta questão se iria esclarecer ao longo do processo e que, para já, se iria dar atenção à forma do objeto, enquanto estrutura, pois, antes de transformar o que quer que seja, é preciso conhecer e compreender bem aquilo com que se está a lidar. Os alunos pareceram mostrar-se bastante entusiasmados com a atividade.

Obs. Nesta aula, o enunciado foi entregue no fim, pois o objetivo pretendido era que os alunos chegassem por si à resposta, tendo em conta que, como o sublinhou Jerome Bruner, uma aprendizagem significativa requer muitas vezes uma descoberta efetiva.

Reflexão Pessoal

Os alunos contribuíram muito positivamente com as suas intervenções. A comunicação foi extremamente fluida e foi notável a concentração com que analisavam a obra, refletiam e se esforçavam para resolver o “enigma”. Verificou-se que possuíam pouco conhecimento no que respeita ao contexto da arte e que, desse modo, não se conseguiam exprimir tão bem quanto queriam; contudo, procuraram empenhadamente encontrar um significado para a obra, apresentando respostas muito próximas da ideia pretendida, e mostraram-se genuínos quanto aos aspetos técnicos e formais da pintura, sendo observável, na busca de significados, uma transição do seu desenvolvimento estético do nível II para o nível IV, na classificação proposta por Abigail Housen. Pre-

tende-se dar-lhes a conhecer ainda mais obras, suscitando-lhes, mais vezes, este tipo de diálogo, de modo a desenvolverem o seu sentido crítico e estético.

Aula 2: 27 de fevereiro de 2019; 1h 50 minutos

Sumário: Atividade interativa «Jogo das Formas». Observação e desconstrução do objeto nos seus aspetos fundamentais (estrutura, a matéria, o peso, a dimensão, a cor e formas geométricas simples nele reconhecíveis).

Objetivos: Levar o aluno a observar os objetos e proceder à sua desconstrução, de forma linear, atendendo a aspetos fundamentais, como sejam a estrutura, a matéria, o peso, a dimensão, a cor e formas geométricas simples neles reconhecíveis, bem como a dominar o vocabulário específico da área do desenho relativo à forma e a desenvolver a capacidade de síntese gráfica.

Os alunos mostraram-se surpreendidos quando se distribuiu um conjunto de catorze cartas com as fotografias que os alunos tinham enviado à professora estagiária (cada uma fixada, com fita-cola, a um palito), uma placa de cartão, o enunciado da atividade (Anexo 5) e um outro documento com vários sólidos e formas geométricas, cores, materiais e texturas (Anexo 6).

Foi-lhes, então, explicado que cada um iria começar por atentar bem no objeto que trouxera, de modo a compreender a forma com que iria lidar, devendo, para isso, abandonar o significado e a utilidade que lhe conferia e concentrar-se apenas na sua estrutura e composição, desenvolvendo deste modo a capacidade de síntese gráfica. Falei, em seguida, de ser fundamental dominarem o vocabulário específico da área do Desenho, para o que iriam jogar o que chamei o «Jogo das Formas», baseado no famoso «Quem é Quem», onde os rostos tinham sido substituídos pelas fotografias dos objetos por eles escolhidos. Só dois alunos não conheciam o jogo. Foram, mesmo assim, ditadas as instruções gerais, exemplificando-se com um modelo criado com este fim (Fig. 2.6.).



Fig.2.6. «Jogo das Formas»: modelo

Pediu-se que se colocassem dois a dois, sentados face a face. E, sob a vigilância do docente, cada um deveria retirar do baralho uma imagem e colocá-la no tabuleiro, voltando para si (ocultando-as do parceiro) as treze restantes. Explicou-se-lhes que o vencedor do jogo seria o primeiro que descobrisse a imagem retirada do baralho pelo adversário, para o que teriam de lhe fazer perguntas. Não poderiam, porém, perguntar diretamente se o objeto é, por exemplo, um relógio ou uma mala; teriam, sim, de perguntar se o objeto tinha uma forma cilíndrica (ou rectangular), se era um objeto pesado (ou leve), se a sua textura era rugosa (ou macia), se o objeto tinha uma cor predominante escura (ou clara), etc.. Para isso, o aluno poderia socorrer-se do documento que lhe fora entregue (com os vários sólidos e formas geométricas, cores, materiais e texturas existentes), onde encontraria a terminologia relativa às formas que lhe permitiria fazer as perguntas com propriedade de linguagem e responder às do adversário. Cada jogador deveria fazer uma pergunta e o outro deveria responder, invertendo-se os papéis a cada jogada. As respostas só podiam ser, naturalmente, “sim” ou “não”. À medida que o jogador fosse recebendo as respostas, iria excluindo, baixando-as no tabuleiro, as imagens que não lhes correspondessem. (Fig. 2.7.).



Fig. 2.7. «Jogo das Formas» - Instruções

Recomendou-se que, no final do jogo, cada um olhasse de novo o objeto que trouxera, e, partindo do documento com as imagens dos sólidos e figuras geométricas, cores, materiais e texturas, apontasse, numa folha, as características que o objeto possuía na sua composição, de modo a desconstruí-lo de forma linear, pois que todas as suas formas constituintes iriam importar, quando o representasse e transformasse. Foi ainda esclarecido que as formas geométricas correspondem à estrutura das coisas do mundo, da Terra – foi explicado que o termo “geometria” é composto pela pelo étimo grego “geo”, que significa “terra”, e “metria”, medida. Assim, era fundamental que observassem essas formas.

Iniciado o jogo, foram muitas as solicitações, especialmente no princípio, pois alguns alunos ainda tinham dúvidas relativamente às instruções do jogo, e, nesses casos, repeti até entenderem efetivamente. No fim da aula, todos registaram, numa folha, as as características formais que o objeto possuía na sua composição, desconstruindo-o,

assim, de um modo linear em todos os seus fundamentos (Fig. 2.8). Encontra-se em suporte digital – Anexo 7 – os registos de todos os alunos). Verificou-se que todos eles alcançaram os objetivos pretendidos. Durante o decorrer da aula a docente estagiária circulou pelas mesas dos alunos de modo a esclarecer todas as dúvidas que fossem surgindo, garantindo um ambiente favorável à sua aprendizagem.

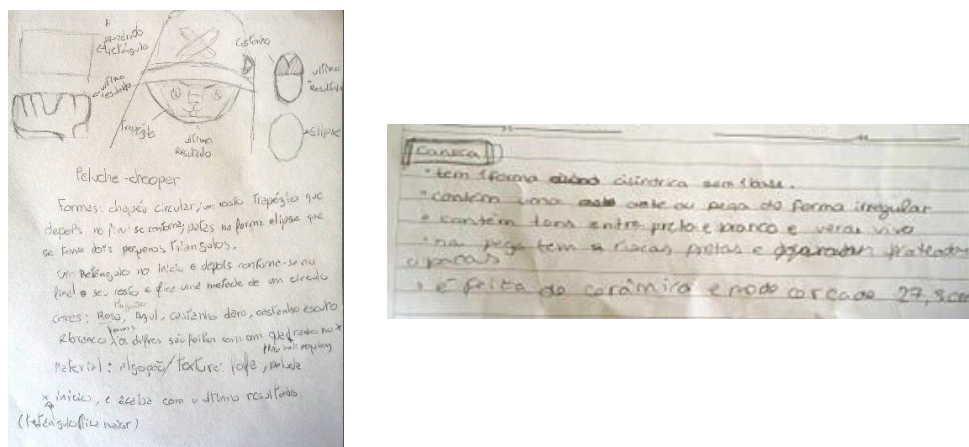


Fig. 2.8. Registro da desconstrução linear de dois objetos efetuada por dois alunos

Reflexão Pessoal

O entusiasmo e a alegria (e também alguma agitação) foram constantes ao longo do jogo – a maioria até o quis repetir! Foi visível o quanto se mostraram motivados, como se pretendia com esta atividade concebida com o objetivo de lhes proporcionar o que Mihaly Csikszentmihalyi (1990), citado por Arends, chama «experiência de fluxo» (cf. Arends, 1995, p. 124).



Fig. 2.9. Alunos a jogarem

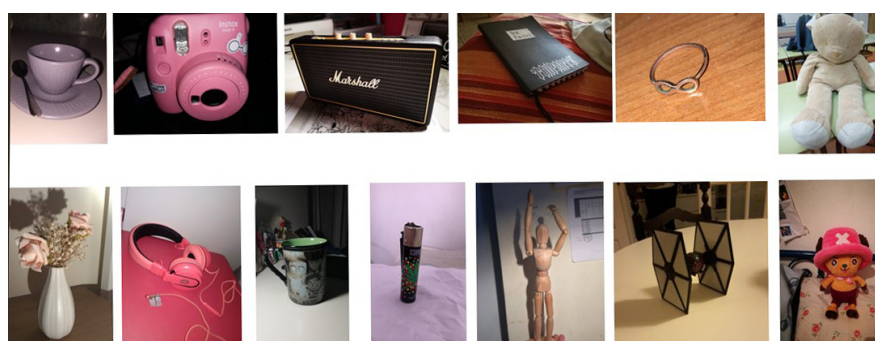


Fig. 2.10. Objetos pessoais de alguns alunos

Aula 3: 12 de Março de 2019; 50 minutos

Sumário: Representação estrutural do objeto do aluno, a grafite, numa folha A3, apenas com o recurso à linha e apresentação de um PowerPoint com as respetivas estratégias baseadas no processo de «Visualização» proposto por Betty Edwards.

Objetivos: Levar o aluno a entender as relações visuais entre ângulos, formas e espaço, a desenvolver as capacidades de representação e de síntese gráfica e a dominar e aplicar princípios e estratégias de composição e estruturação, compreendendo práticas de ocupação de página, enquadramento e processos de transferência.

No início da aula, foi entregue a cada aluno o enunciado da atividade proposta (Anexo 8 e página do Facebook), com estratégias ilustradas.



Fig.2.11. Página do Facebook e respetiva pasta com Ficheiros

Os alunos sabiam que iriam representar o objeto da sua escolha, pelo que todos o trouxeram para esta aula. Foi, então, proposto que representassem apenas a sua estrutura com o recurso à linha, numa folha A3, a grafite com dureza Hb. Foi-lhes explicado que o objeto seria analisado quanto à qualidade expressiva da linha, à sua pureza e fluidez, às relações de proporcionalidade, à apropriação do efeito de perspetiva e à sua colocação no suporte.

Antes de começarem a atividade, foi pedido aos alunos que prestassem atenção a um PowerPoint (Anexo 9) em que seriam expostas estratégias, em que se poderiam basear, para determinar, de uma forma correta, as proporções e os ângulos do objeto. Utilizou-se como exemplo um objeto com um formato semelhante a um cubo; referiu-se que o aluno deveria colocar o objeto à sua frente, fechar um dos olhos, de modo a conseguir visualizar a forma de modo bidimensional, em vez da imagem tridimensional binocular, utilizando um lápis como dispositivo para as aferições. Deveria, estican-

do o braço e, com o cotovelo travado, segurando o lápis, fazê-lo coincidir com cada uma das arestas do objeto, devendo marcar a medida destas com o polegar e apontá-la logo na folha A3 ou numa folha de rascunho. Se essa medida fosse muito pequena em relação à folha A3, deveria ampliá-la – tal o caso do exemplo apresentado no PowerPoint, em que essa medida fora ampliada duas vezes; alertou-se para o facto de que esta ampliação teria de ser sempre a mesma para todos os lados (Fig. 2.12).

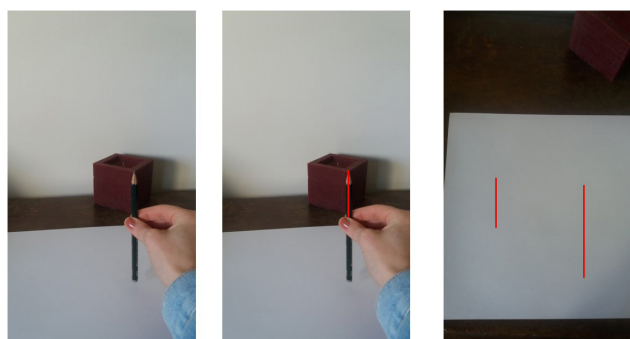


Fig. 2.12. Determinação de um dos lados do objeto (medida base) e sua ampliação na folha (conteúdo do PowerPoint exibido na 3ª aula)

Para determinar os ângulos, o aluno deveria fechar um dos olhos; contudo, não precisava de esticar o braço, podendo colocar o lápis na horizontal junto a cada vértice do objeto, que forma um determinado ângulo, como nos é demonstrado na Fig. 2.12. Foi relembrado que as restantes arestas do desenho teriam de ser semelhantes em proporção àquela que fora determinada inicialmente, ou seja, se ampliássemos antes um dos lados do objeto (a medida base), teríamos sempre de fazer o mesmo com os outros.

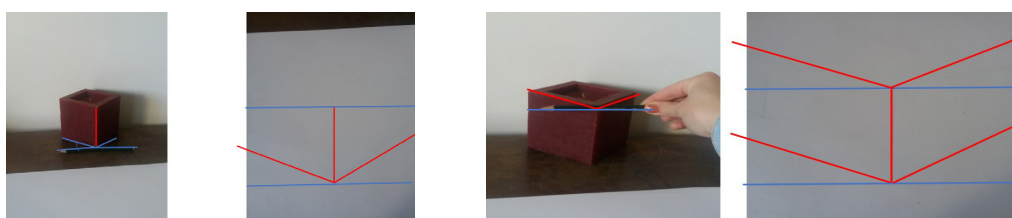


Fig. 2.13. Determinação dos ângulos

Aconselhei a colocarem linhas horizontais bastante finas com o fim de facilitar a determinação dos ângulos. O mesmo processo deveria ser efetuado para todos os lados do objeto (Fig. 2.14.).

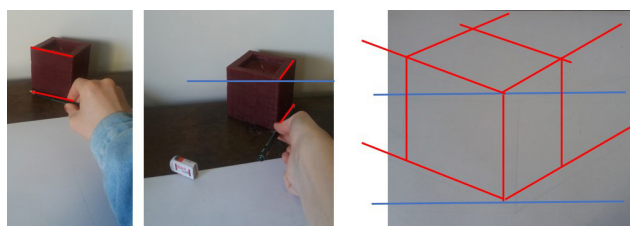


Fig.2.14. Visualização das restantes arestas

Para objetos constituídos por superfícies curvas, aconselhou-se a que procurassem introduzi-los num retângulo ou quadrado, de modo a facilitar as suas medições. Deveriam verificar a relação entre as formas (distância entre a base e o topo, etc.) e a distância entre elas e os limites do retângulo onde o objeto fora inserido, de modo a que este fosse representado de uma forma proporcional (Fig. 2.15.). Foram ainda explicados alguns princípios referentes à utilização da perspetiva linear, que a maioria dos alunos referiu já ser do seu conhecimento.



Fig. 2.15. Procedimentos utilizados para objetos constituídos por superfícies curvas

No fim da apresentação, foi perguntado aos alunos se tinham ainda dúvidas e ninguém se pronunciou; contudo, ao observar-se o rosto, especialmente, de alguns alunos da fila de trás, verificou-se que ainda existiam algumas dúvidas quanto a este procedimento. Desse modo, a docente estagiária assegurou-lhes que iria acompanhar todos os alunos individualmente ao longo do processo e, caso surgissem posteriores dúvidas, explicaria este procedimento as vezes que fossem necessárias e daria sempre feedback acerca de como estava a decorrer o trabalho. Dado que a aula só tinha 50 minutos, os alunos apenas apontaram algumas medições aplicando as estratégias de visualização que acabara de lhes ensinar.

Aula 4: 13 de março de 2019; 1h 50 minutos

Sumário: Representação estrutural do objeto, a grafite, apenas com o recurso à linha – continuação da aula anterior.

Nesta aula, começaram a surgir as dúvidas. Sempre circulando entre os alunos, procurou-se esclarecê-las junto de cada um, colocando-se o professor no lugar do aluno, para, assim, visualizar as formas do objeto na mesma perspetiva, apontando sempre os pontos positivos e, só depois, os negativos, comparando-os com os positivos, para o aluno saber como e onde poderia melhorar.

Verificou-se uma diferença entre o traçado dos alunos que utilizaram a estratégia da «visualização da forma» e o dos que não a utilizaram: embora ainda com uma

linha pouco fluida, os desenhos dos que recorreram à estratégia apresentavam-se muito mais proporcionais. Alguns refletiam, ainda, a preocupação dos alunos de os fazer parecerem-se com o objeto, não demonstrando a desejada compreensão das suas formas.

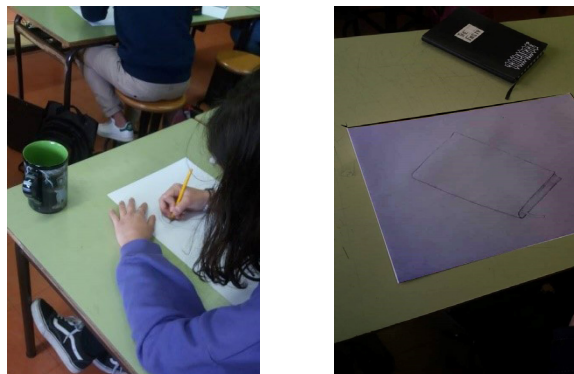


Fig. 2.16. Representação da estrutura do objeto efetuada por dois alunos

Aula 5: 22 de março de 2019; 1h 50 minutos

Sumário: Representação estrutural do objeto apenas com o recurso à linha – continuação. Início da representação do objeto com atenção ao volume e aos valores de claro-escuro.

Na aula anterior, alguns alunos deram por terminada a representação estrutural; outros ainda se encontravam bastante atrasados, pelo que a continuaram nesta aula, com o acompanhamento da docente. Os outros deram início à representação do objeto, dando atenção à sua volumetria e aos valores de claro-escuro. A estes alunos foram fornecidas as respetivas estratégias e foi entregue o enunciado específico (Anexo 10).

Foi referido que deveriam visualizar as formas de sombra e de luz como fizeram com as outras partes do objeto, nomeadamente com os olhos semicerrados; aconselhou-se que apertassem um pouco mais as pálpebras, de modo a que os detalhes do objeto perdessem alguma nitidez, e focassem a atenção nas suas diferenças lumínicas e de sombra. Foram dados, ainda, alguns conselhos de melhoramento, sugerindo-se que ampliassem as formas do objeto de modo a obterem uma melhor ocupação de espaço.

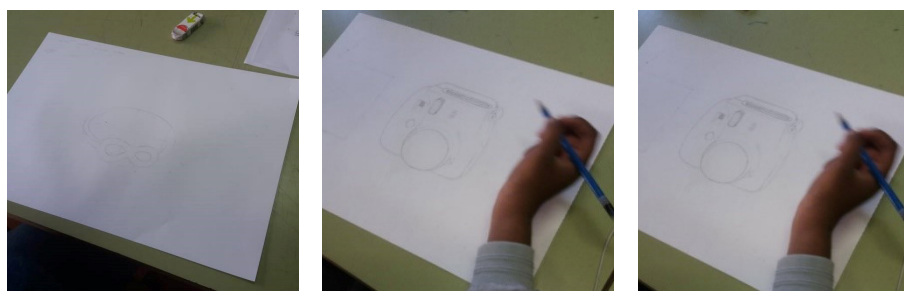


Fig.2.17. Representação da estrutura de três objetos elaborados por três alunos



Fig.2.18. Representação da estrutura dos objetos

Aula 6: 26 de março de 2019; 50 minutos

Sumário: Representação do objeto onde é dada atenção à proporção, escalas e distâncias, eixos e ângulos relativos, volumetria e valores de claro escuro.

Objetivos: Desenvolver no aluno as suas capacidades de representação, de modo a que entenda as articulações entre percepção e representação do mundo visível (neste caso, o objeto por ele escolhido).

Dadas as dificuldades demonstradas por alguns alunos, foi-lhes fornecida mais esta aula para esclarecerem dúvidas e terminarem a representação da estrutura do objeto; a maioria, porém, já trabalhava no aprofundamento do volume e valores de claro-escuro.

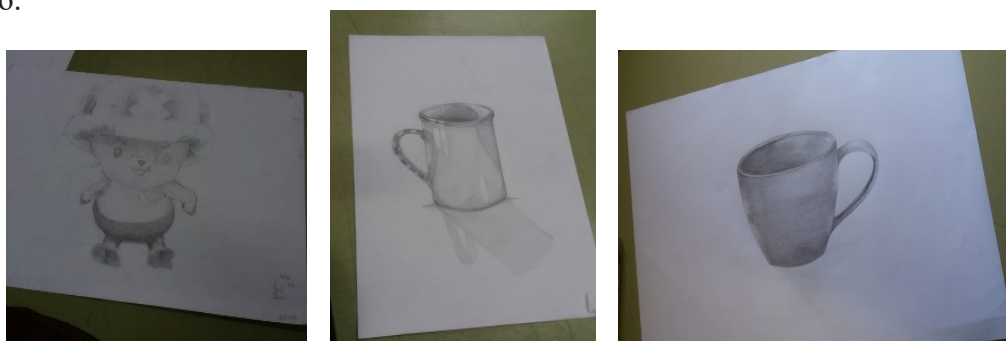


Fig. 2.19. Representação do objeto com atenção ao volume e valores de claro-escuro

Alguns alunos mostravam-se, frequentemente, distraídos, pelo que foram advertidos do quanto era importante a concentração para a elaboração desta atividade, pois uma compreensão formal necessita de muito foco e de muito trabalho. Ao longo das aulas, notou-se que estes alunos faziam mais trabalho em casa do que na aula, o que os prejudicava, pois não era possível acompanhar tão bem o seu desenvolvimento

como era acompanhado o dos outros; mesmo assim, foi-lhes sempre fornecido o feedback necessário e possível. Observou-se que a maioria dos alunos que entenderam a visualização da estrutura não tiveram dificuldades em determinar as suas zonas de luz e de sombra.

No final da aula, foram recolhidos todos os desenhos da representação estrutural dos objetos dos alunos para os avaliar. (Anexo 11).

Aula 7: 27 de março de 2019; 1h50 minutos

Sumário: Entrega dos desenhos de representação da estrutura do objeto e respetivos comentários. Representação do objeto onde é dada atenção à proporção, escalas e distâncias, eixos e ângulos relativos, volumetria e valores de claro escuro – continuação.

Iniciou-se a aula alertando-se os alunos para o facto de ainda se verificarem algumas dificuldades quanto ao entendimento das formas, pois muitos ainda procuravam representar mais o conceito do que a sua compreensão formal. Para clarificar, foi-lhes apontado o facto de alguns terem representado uma forma «parecida com o objeto», tal como fariam no jogo *Pictionary*, cujo único objetivo é dar a adivinhar o conceito. Nesta atividade, porém, o querer “fazer parecer” tinha de ser substituído pelo querer compreender. Foi lembrado que deveriam utilizar a estratégia proposta e que, para além disso, deveriam compreender os princípios da perspetiva linear, aquela em que as linhas paralelas parecem convergir num ponto no horizonte que se encontra ao nível dos olhos do observador, e as formas parecem ficar menores à medida que aumenta a distância relativamente ao observador. Duas linhas paralelas nunca poderiam convergir para pontos distintos, como alguns desenhos o mostravam.

Foram, então, entregues a cada aluno o seu desenho e a respetiva avaliação, e apontados, em particular, os pontos positivos e aqueles onde apresentava dificuldades, com o objetivo de o aluno as melhorar na representação do objeto com valores de claro-escuro.

Verificou-se que alguns alunos tinham entendido o processo de visualização, mas pareciam esquecer-se de que todas as partes do objeto fazem parte da sua forma inteira e têm também de ser analisadas, não podendo ficar “esquecidas”. O aluno K não conseguira entender a forma que os ângulos formavam; para lhe voltar a explicar, a docente estagiária colocou o lápis junto a um dos vértice do objeto e pediu-lhe que apenas se concentrasse no ângulo visível entre a mesa e a aresta do objeto, desenhando mesmo esse ângulo sobre a mesa. Não foi possível obter uma fotografia, mas podemos



Fig. 2.20. Explicação da determinação dos ângulos a uma aluna

observar algo de muito semelhante na Fig.2.20. Para a visualização do ângulo definido pelo vértice da aresta de cima foi colocada a régua horizontalmente e o lápis a seguir a respetiva inclinação.

Através desta explicação e da sua própria observação, o aluno K demonstrou ter entendido efetivamente, pois procurou corrigir logo esta situação no exercício do tratamento das sombras.

Após se fornecerem os respetivos feedbacks, sempre construtivos, e se esclarecerem outras dúvidas que iam surgindo, os alunos continuaram com a atividade seguinte, efetuando as melhorias necessárias na sua estrutura.

Aula 8: 2 de abril de 2019; 50 minutos

Sumário: Representação do objeto onde é dada atenção à proporção, escalas e distâncias, eixos e ângulos relativos, volumetria e valores de claro escuro – continuação.

As solicitações foram atendidas, tendo sido fornecidas indicações construtivas de modo a que os alunos finalizarem o exercício. Um dos alunos não trouxera o objeto e ainda se encontrava um pouco atrasado no que toca ao exercício da representação com volume. A sua representação estrutural mostrava que tinha compreendido; con-



Fig. 2.21. Orientações dadas a um aluno

tudo, revelava alguma falta de dedicação e compromisso, o que constituiu motivo de preocupação e levou a que se procurasse incentivá-lo, assegurando-o de que tinha competências mais do que suficientes para realizar um bom trabalho, sendo apenas preciso que se empenhasse um pouco mais.

Aula 9: 3 de Abril de 2019; 1h50 minutos – Fim do 2º Período

Sumário: Representação do objeto onde é dada atenção à proporção, escalas e distâncias, eixos e ângulos relativos, volumetria e valores de claro escuro – finalização.

Nesta aula, a maioria dos alunos deu como terminada a tarefa proposta. Contudo, dado que nem todos a tinham efetivamente terminado, considerando-se que todos poderiam ainda melhorar, e atendendo-se ao facto de ser a última aula de Desenho A do 2º Período, os alunos foram autorizados a fazer a entrega dos trabalhos na segunda semana de aulas do 3º Período.

Aula 10: 26 de abril de 2019; 1h50 minutos – 3º Período

Sumário: Visualização de um PowerPoint com a explicação dos Processos Síntese. Início da atividade de transformação da forma do objeto por simplificação – nivelamento e acentuação.

Objetivos: Levar o aluno a conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível, a compreender as noções de simplificação por nivelamento e acentuação e a desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho.

A aula iniciou-se com a exposição de um PowerPoint (PP1, Anexo 12), em que foi novamente projetada a obra de René Magritte, *A traição das Imagens*, sendo os alunos lembrados, de modo a enfatizar-se a ideia deste Projeto, de que já tinham iniciado uma parte da transformação dos objetos, nomeadamente, quando o desconstruíram de uma forma linear em todos os seus fundamentos, ao representarem a sua forma estrutural e a sua forma com efeitos de luz e de sombra conferindo-lhe volume. Foi-lhes explicado que todos estes processos não passaram de uma desconstrução linear e de uma representação do objeto, que já não era o mesmo objeto material. Todos assentaram que tinham compreendido. Foi, assim, proposto um novo processo de transformação.

Antes de se passar à sua explicação, pediu-se que, em cinco segundos, os alunos desenhassem numa folha de rascunho o «triângulo alado» de Rudolf Arnheim (Fig. 2.22). Sugeriu-se, depois, que confrontassem o seu desenho com os dois triângulos alados constantes da Fig. 2.23, e considerassem com qual das duas figuras o seu desenho se assemelhava mais.



Fig.2.22. Triângulo alado de Rudolf Arnheim – conteúdo do PowerPoint 2

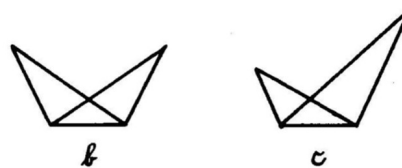


Fig.2.23. Triângulos alados de Rudolf Arnheim

Foi interessante a pequena discussão que se gerou. A turma parecia ter-se dividido em dois campos, consoante os desenhos se assemelhavam ao «b» ou ao «c»: uns defendiam que o triângulo inicial era mais parecido com o triângulo «b», enquanto os outros defendiam que mais se assemelhava com o «c».

Posto isto, foi-lhes dito que as duas interpretações eram válidas, acontecendo apenas que a figura inicial apresenta alguma ambiguidade, pois as suas “asas” não são totalmente simétricas. Foi explicado que o nosso cérebro, ao processar essa informação visual, tende a simplificar a sua forma, e que algumas pessoas tendem a retirar os excessos e representam essa forma com asas simétricas, enquanto outras acentuam essa pequena diferença. A nossa interpretação das coisas já sofre uma transformação por simplificação.

Na certeza de terem entendido a ideia, foi-lhes explicado que o processo de simplificação em que se retiram os excessos, procurando realçar-se a simetria das suas formas se chama Simplificação por Nivelamento, e aquele que tende a acentuar as suas características formais constitui uma Simplificação por Acentuação. Para exemplificar estes dois processos foram apresentadas algumas obras realizadas ao longo da história: *Vénus de Willendorf* (25.000 a 20.000. a.C.); *Vénus de Laussel*; *Baixo-relevo estudo para o retrato de um faraó*, Egito, início da dinastia ptolomaica (c. 300-250 a.C.); *Vaso Grego*, em terracota, Ática, c. 440 a.C.; *Cristo Pantocrator*, detalhe de um mosaico da Igreja de Santa Sofia, Constantinopla, século XIII e o *Livro de Horas*, manuscrito com iluminuras em velino, Paris, 1520/30.

(Obs. Quando a exemplificação é feita com obras de referência, apresenta-se, como se pode ver no Powerpoint 1, Anexo 12, a respetiva legenda, com o nome do artista, o título da obra, bem como os materiais utilizados, o formato e as dimensões).

Como exemplos de Simplificação por Nivelamento foram ainda projetadas obras artísticas do século XX: *Touro*, de Pablo Picasso, 1945, litografia; *A vaca*, de Theo van Doesburg, 1917, estudo; *Humanos começam a voar*, de Yves Klein, 1961; *Azul nu*, de Henri Matisse, 1952; *Homem sentado com bengala*, de Amadeo Modigliani, 1918; e *Macieira em Flor* de Piet Mondrian, 1912. Apresentou-se, também, a evolução do logótipo das marcas *Pepsi* e *Shell*.

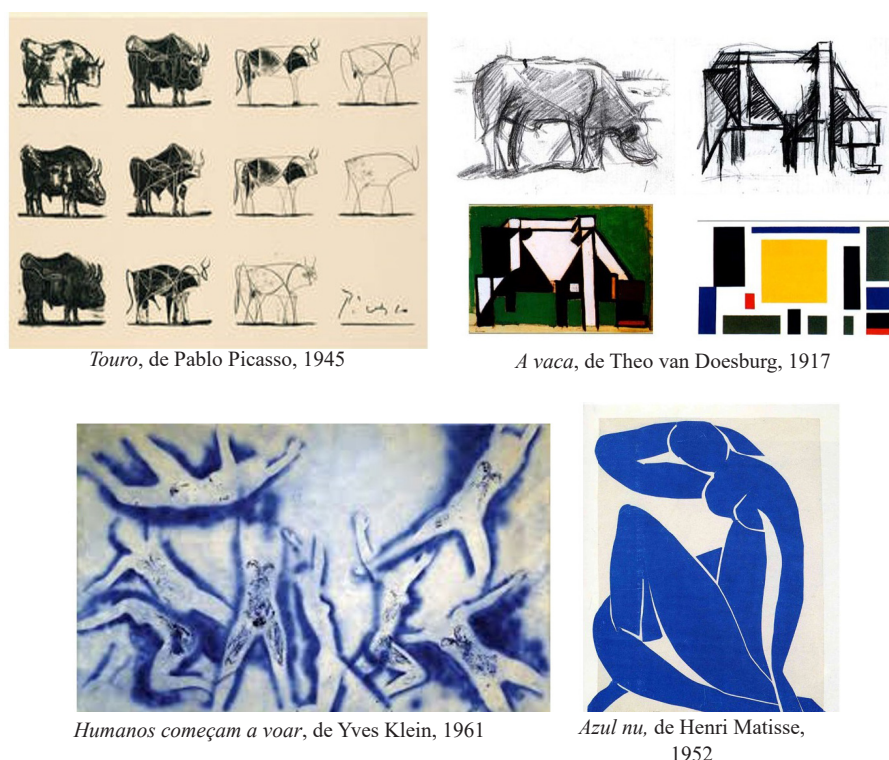


Fig. 2.24. Alguns dos exemplos de Simplificação por Nivelamento

Exemplos de Simplificação por Acentuação foram *A Crucificação*, de Georges Rouault, 1936; *Carça de carne*, de Chaim Soutine, 1924; *Pôr do sol em Montmajour*, de Van Gogh, 1888; *Prado em Moritzburg*, de Max Hermann Pechstein, 1910; *Natureza morta com jarro e fruta*, de Maurice de Vlaminck, 1906; *O Grito*, de Edvard Munch, 1893; e *O acordar do amarelo e azul*, de Seiichi Terazono, 2017.





O Grito, de Edvard Munch, 1983



O acordar do amarelo e azul, de Seiichi Terazono, 2017

Fig. 2.25. Alguns dos exemplos de Simplificação por Acentuação

Após a explicação dos processos e a sua exemplificação, foram dispostas sobre as mesas centrais diversas folhas, de tamanho A3, em que se viam manchas e linhas, elaboradas com diferentes materiais e dispostas em diversas direções (Fig. 2.28).



Fig.2.26. Linhas e Manchas em folhas, para recortar

Partindo do conhecimento de que o Processo de Transformação de Simplificação por Nivelamento consiste na omissão, realce da simetria, redução das características estruturais das formas, fora proposto aos alunos (relembrando o exercício de desconstrução linear do objeto) que simplificassem por nivelamento, numa folha A3, as formas do objeto com que tinham estado a trabalhar. Para isso, teriam de recortar as linhas e manchas das folhas dispostas sobre as mesas e proceder a um exercício de colagens, onde a atenção deveria recair sobre as características formais do objeto –fossem elas o fundo, a estrutura, a linha, a luz e a sombra, ou várias relações cromáticas. (Obs. Foi entregue a cada aluno o enunciado da atividade, enquanto o PowerPoint com as referências artísticas se manteve exposto, para os alunos nelas se poderem basear).

Reflexão Pessoal

Os alunos mostraram bastante entusiasmo com a atividade; depressa se socorreram das diversas linhas e manchas, recortando-as e colando-as numa folha A3,

ao mesmo tempo que observavam com atenção as formas dos objetos respectivos. Foi notável como entenderam a ideia do Processo síntese e da atividade proposta, pois as suas transformações constituíram trabalhos bastante interessantes e criativos.

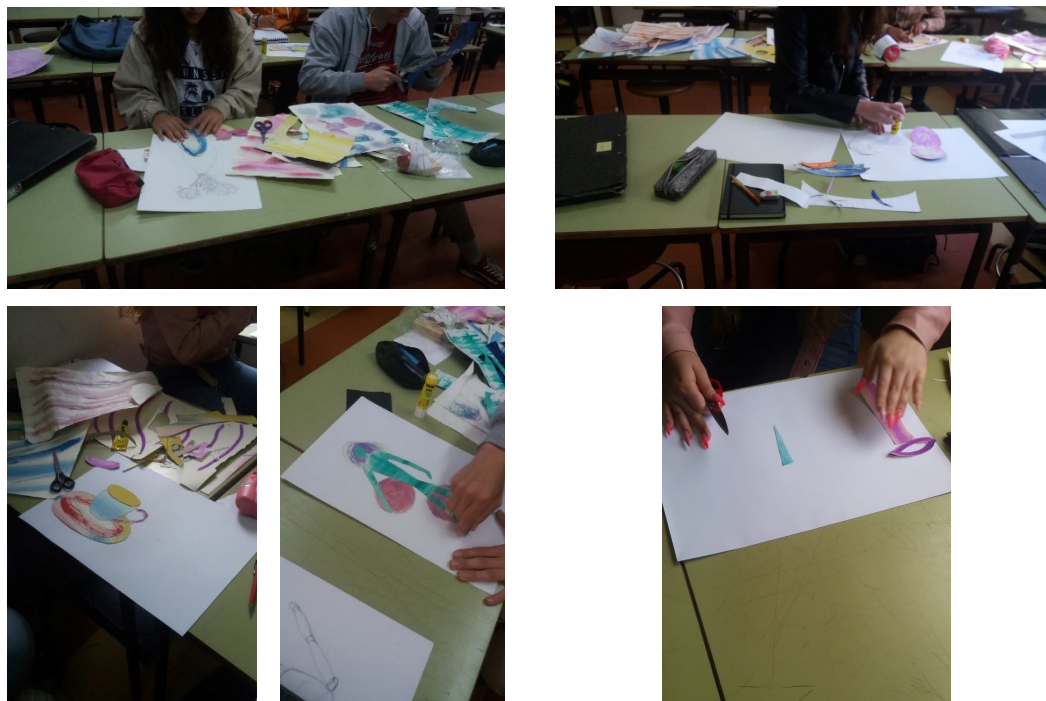


Fig. 2.27. Simplificação por Nivelamento efetuada pelos alunos

Aula 11: 3 de Maio de 2019; 1h50 minutos

Sumário: Continuação da aula anterior (atividade de transformação da forma do objeto por simplificação – nivelamento e acentuação.)

Ao entrarem na sala, os alunos repararam que já se encontravam dispostas sobre a mesa não só as folhas com as linhas e manchas para o recorte, mas também tintas acrílicas, guaches, esponjas, cotonetes, escovas de dentes, godés e pincéis com vários formatos, alguns um pouco desgastados e deformados.

Voltou a ser exposto o PowerPoint da aula 10 (Anexo 12) com obras que exemplificam o processo de simplificação por acentuação, lembrando-se que esta transformação enfatiza o irregular, o assimétrico, o incomum e tende a acentuar as características formais do objeto. Referiu-se que este processo remete muito para as características formais do Movimento Expressionista, onde a emoção incutida nas coisas era uma das suas linhas de força; desta forma, o aluno poderia, através da cor, linha e mancha, acentuar os sentimentos que fizesse recair sobre o objeto. Após a explicação,

os alunos iniciaram a atividade acentuando, numa folha A3, as formas do objeto, utilizando os diversos materiais pouco convencionais dispostos sobre a mesa (Fig. 2.30).



Fig.2.28. Materiais pouco convencionais para o exercício de Simplificação por Acentuação

Reflexão Pessoal

Os alunos mostraram-se, novamente, bastante entusiasmados, sendo notável o interesse e a curiosidade com que experimentavam diferentes materiais. Foi surpreendente a sua sensibilidade no uso destes, parecendo existir neles uma ânsia em se desligarem um pouco dos instrumentos eletrônicos e utilizarem as mãos, pois que não tiveram qualquer relutância em as sujar, testar diversas alternativas e apostar em diversas possibilidades. (Obs. O aluno X, mais uma vez, não trouxera nem o objeto, nem a sua representação; foi-lhe sugerido mudar de objeto para um que o motivasse mais; porém, segundo a professora cooperante, Teresa Ferreira, este aluno mostrava-se desmotivado, não só nesta disciplina, mas também nas restantes e, possivelmente, iria mudar de curso).

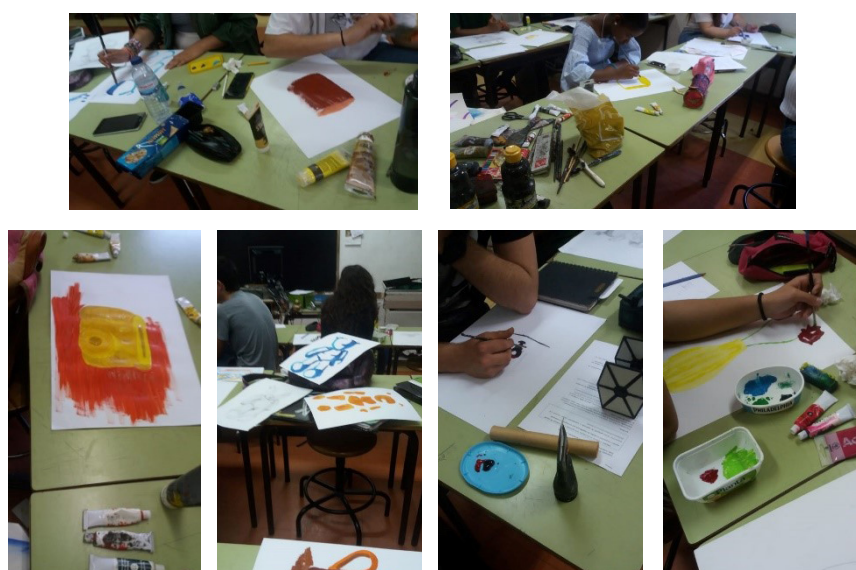


Fig.2.29. Processo de Simplificação por Acentuação efetuado pelos alunos

Aula 12: 7 de Maio de 2019 ; 50 minutos

Sumário: Visualização, interpretação e debate acerca de algumas obras de referência. Início da transformação de uma dada forma do objeto (que inclui a sua estrutura, cor, matéria – forma em si) noutra forma (mais simples ou mais complexa, representativa ou abstrata). [Recolha dos exercícios de Representação do objeto com atenção ao volume e aos valores de claro-escuro, realizados no 2º período].

Objetivos: Desenvolver no aluno a sensibilidade estética e sentido crítico; fornecer referências artísticas para o aluno nelas se poder basear; propiciar uma interação equilibrada entre a dimensão conceptual e experimental do conhecimento, visando a assimilação e a consolidação operativa dos conteúdos; desenvolver no aluno modos próprios de expressão e comunicação visuais, utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho; proporcionar-lhe a possibilidade de explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias.

No início da aula foi dito aos alunos que, se abrirem o caminho à criatividade e ao crescimento artístico, todos os artistas acabam por se confrontar com curiosas peripécias. Apresentaram-se, então, através da exposição de um PowerPoint, obras de diferentes artistas (PP 3, Anexo 14), tendo-se procurado apor, a cada uma delas, uma mensagem que não só facilitasse no aluno o deixar-se captar e inspirar por ela na transformação final do objeto, mas também contribuísse para o seu desenvolvimento artístico e mesmo pessoal. Advogou-se, para o efeito, que, mesmo que o aluno enveredasse por uma qualquer outra área, poderia ser sempre um artista, pois tudo na vida pode (e deve) ser feito com arte, e, nos tempos que correm, valoriza-se, mais do que nunca, quem for original e criativo.

No primeiro diapositivo apresentaram-se algumas das pinturas rupestres da Caverna de Lascaux. Foi explicado que, para criar, há que, em primeiro lugar, observar o mundo envolvente, sendo desta forma que o Homem cria os seus próprios significados a partir daquilo que observa. Exemplificou-se com o homem do Paleolítico, para o qual o ter alimento era um fator essencial, razão por que se crê que estas figuras dispostas nas paredes das suas grutas representarão um ritual para promover uma boa caçada. Frisou-se ainda que o facto de estas figuras apresentarem uma certa noção de perspectiva e de estarem dispostas na gruta de uma forma harmoniosa deixa inferir uma observação atenta do próprio movimento dos animais.

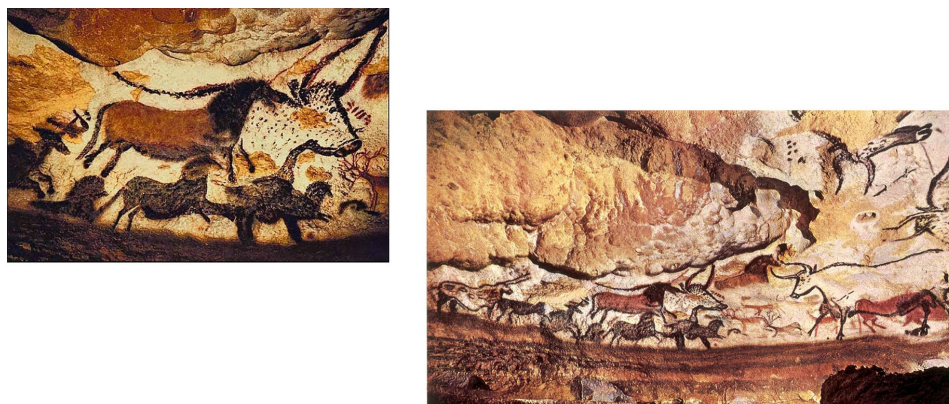


Fig. 2.30. Cavernas de Lascaux , período Paleolítico, 17.000 a.C.

De seguida, sublinhou-se que a criatividade não nasce do nada e que qualquer invenção parte sempre de uma observação inicial, daquilo com que lidamos ou conhecemos, como é o caso do ornitóptero de Leonardo Da Vinci, que se baseou no voo dos pássaros, e do seu tanque blindado, uma máquina de guerra com um formato côncavo como um cesto, cujo topo se baseia na carapaça da tartaruga, que, à semelhança desta máquina, assim protege o seu interior.



Leonardo Da Vinci, *ornitóptero*, 1485



Leonardo Da Vinci, *tanque blindado*, 1487

Fig.2.31. Leonardo Da Vinci e algumas das suas invenções

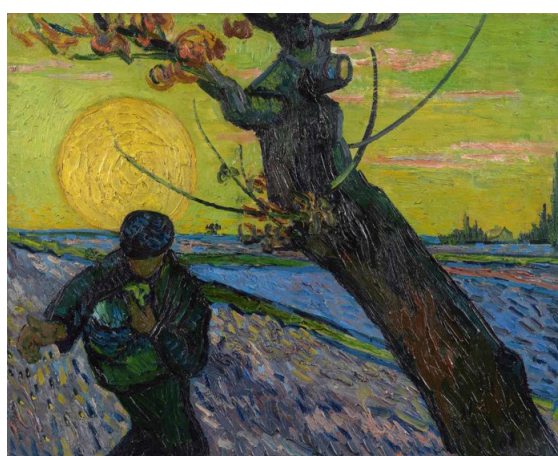
A próxima mensagem a reter remetia para a ideia de memória e imortalidade. O artista lida com formas do mundo, por natureza, efémeras; contudo, quando as representa ou cria algo a partir delas, torna-as permanentes e imortais. Como exemplo, foi relatado o mito, narrado por Plínio Velho (cf. Ramos, 2010, p. 12) e ilustrado por Joseph Wright, da donzela corintiana que desenhou o contorno da silhueta projetada pela sombra do seu companheiro, antes de ele partir para uma viagem da qual poderia não regressar. Assinalou-se que o desenho brota, muitas vezes, da vontade de fazer prolongar a presença de alguém ou de algo, dando-lhe uma nova vida, «sobrevida», usando

o termo de Walter Benjamin, quando vê a tradução como uma forma proveniente da transformação de outra forma (o original), de cuja «sobrevida» é a manifestação (cf. Furlan, 1997).



Fig. 2.32. Joseph Wright, 17??, *A donzela Corintiana*; óleo s/tela, 106,4x130,8cm

Referi que ser-se artista é ser-se autêntico, perceber que cada um observa o mundo de diferentes maneiras e esse «olhar», singular e único, torna-se obra quando utilizamos as mãos e diversos materiais na sua criação. Advertiu-se que só com muito trabalho, experimentação e foco é que a obra nasce fisicamente e exemplificou-se com algumas obras e frases de Van Gogh.



«Mas o caminho que sigo ,
tenho de manter; se não fizer
nada, se não estudar, se não
procurar, então estou
perdido»
Vincent Van Gogh

«(...) porque em vez de
reproduzir exatamente o que
veem os meus olhos, uso a cor
por conta própria para me
expressar com vigor»
Vincent Van Gogh

Fig.2.33. Van Gogh, 1888, *O Semeador*, óleo s/juta sobre tela, 73,5x93cm

De seguida, os alunos foram avisados de que poderiam considerar a próxima mensagem um tanto esotérica; contudo, ser-se artista é ser-se sensível às coisas e essa sensibilidade propicia a sobrevivência de um certo «chamamento do mundo e das

coisas». Com intuito de esclarecer esta ideia, foi-lhes dado o exemplo do momento em que cada um escolheu um objeto para o representar; poderíamos considerar que o objeto escolhido também escolheu quem o escolheu, pois que quanto mais significado e atenção dermos às coisas, mais elas se tornam especiais para nós e a arte nasce desta relação mútua entre cada um de nós e as coisas do mundo circundante.

«Numa floresta, repetidas vezes senti que não era eu que olhava para a floresta. Em certos dias, senti que eram as árvores que me observavam e me falavam ... Eu já lá me encontrava a escutar...»



Fig.2.34. Paul Klee, 1919, *Composição Cósmica*, óleo s/cartão, 41x48cm; André Marchand, 19??. *Paisagem da parede de Piens*, óleo s/masonite, 21,5x26,4cm

Qualquer processo de criação artística exige, porém, muito trabalho, empenho, pesquisa e experimentação. Pablo Picasso foi um grande exemplo disto mesmo.



«Quadros não são mais que pesquisa e experimentação. (...) Pesquisa incessantemente e em toda esta procura contínua está um desenvolvimento lógico.»
Pablo Picasso

«Não existe nenhuma arte abstrata . tem que se começar sempre com algo. Depois podem-se afastar todos os vestígios do real.»
Pablo Picasso

Fig.2.35. Pablo Picasso, 1921, *Três Músicos*, óleo s/tela, 200,7x222,9 cm

Assinalou-se que uma obra poderá transmitir uma mensagem, muitas vezes ligada a nós, a alguém, ou àquilo que observamos e de que temos conhecimento. Referiu-se que, por vezes, a Arte pode intervir socialmente, criticando alguma coisa, e dei como exemplo a obra *Guernica* de Pablo Picasso (1936), baseada no bombardeamento efetuado pelos alemães à cidade Guernica, em Espanha, em 1937. Referiu-se que o

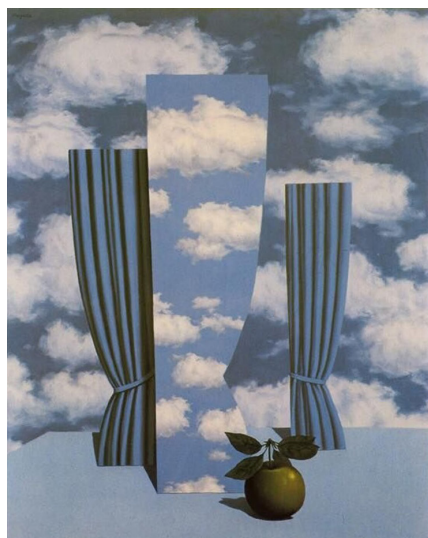
artista, ao observar e assimilar toda a destruição e horror, fez surgir uma obra onde deu forma ao sentir que tudo isto lhe suscitou, criando as suas próprias formas simbólicas.



«(...) tento sempre não perder a natureza de vista. O que interessa é a semelhança mais profunda, mais real do que a realidade e que atinge deste modo o surreal.»
Pablo Picasso

Fig.2.36. Pablo Picasso, 1937, *Guernica*, óleo s/tela, 349,3x776,6 cm

Sustentou-se que todo o artista questiona a interpretação das coisas – não só daquilo que vê, mas também daquilo que cria. Tem consciência de que a arte não resulta do acesso a uma pluralidade de respostas, mas antes do processo que implica uma interminável rede de perguntas. Foram dadas a ver as obras de René Magritte como exemplo disto mesmo, parecendo existir sempre, por detrás de imagens que parecem óbvias, um mistério a desvendar, algo de mais complexo que nos faz pensar. Defendeu-se que a arte está também nesse mistério que apela a ser desvendado, permanecendo misterioso na complexidade que lhe é inerente.



«Via o mundo como se tivesse uma cortina na frente dos olhos.»
René Magritte

«Os meus quadros, embora representando objetos que são tão familiares, levantam, contudo intermináveis perguntas.»
René Magritte

Fig.2.37. René Magritte, 1952, *Belo Mundo*, óleo s/tela

De seguida, mostrei a obra *Perspicácia*, do mesmo pintor, com intuito de ilustrar a ideia do processo de transformação, comparável ao que o aluno poderia efetuar com o objeto. Expliquei que o ovo dará origem ao pássaro que, já está, de alguma forma, no ovo. O artista transforma a forma do ovo numa ideia que remete para o pássaro a que está a dar forma na tela. O aluno pode transformar a forma do objeto na ideia que tem dele, constituindo este processo já uma transformação.



«Magritte pinta-se na sua ocupação de pintor. Mais do que isso, transmite a ideia de processo mental inerente a este ofício artístico: o ovo constitui o motivo, contudo, traduzido pelo artista, a sua manifestação na tela toma a forma de um pássaro.»
Marcel Paquet

Fig. 2.38. René Magritte, 1936, *Perspicácia*, 1936, óleo s/tela

Informaram-se os alunos de que o próximo diapositivo continha uma mensagem menos motivadora, mas da qual nenhum artista poderia escapar: a frustração. Para ilustrar esta ideia foi narrado, de uma forma breve, o modo como o artista norte-americano Philip Guston enfrentou uma significativa frustração e como a superou.



«A frustração é uma das grandes coisas da arte; satisfação não é nada.»
Philip Guston

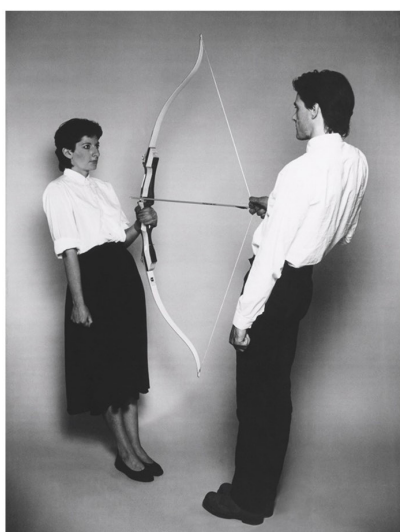
Fig.2.39. Philip Guston, 1969, sem título, óleo sobre tela, 121.9 x 106.7 cm.

Foi relatado que Guston era visto, na década de sessenta, como um pintor de renome, conhecido pela sua arte abstrata. Porém, no final desta década, Guston começou a pensar que a sua arte já não fazia sentido pra ele, pois não correspondia àquilo que sentia quando observava o mundo que o envolvia, repleto de violência (nomeadamente o racismo, com o aparecimento do movimento Ku Klux Klan, e a guerra do Vietnã). Guston sentia uma necessidade enorme de intervir, através da sua arte, nesta realidade. Criou, assim, figuras grotescas e inquietantes, semelhantes a cartoons, que satirizavam, com dor e humor, a sociedade e a própria condição humana (Fig.2.41.). Contudo, este novo estilo foi criticado ferozmente pelas revistas e jornais mais conhecidos, como a New York Times. Guston foi alvo de críticas totalmente destrutivas.

Porém, não desistiu da sua arte, acabou por se isolar e trabalhar arduamente nas suas obras, criando algumas intensamente pessoais, que vieram influenciar uma panóplia de artistas, obras que têm hoje um valor muito acrescido. Exokicitou-se que a mensagem acaba por ser motivadora, pois que a frustração permitiu ao artista focar-se ainda mais no seu trabalho, aperfeiçoando-o e desenvolvendo-o.

De seguida, frisou-se que a arte se interliga com a vida e que, tal como na vida, o caminho a abrir não tem de ser esteticamente belo; tem, sim, de ser verdadeiro, devendo transmitir a sua essência (modo de ser) na sua pureza. Para isso, o artista deve procurar conhecer-se a si mesmo, pois só se poderá desenvolver artisticamente, se, em primeiro lugar, se preocupar com o seu desenvolvimento como pessoa. Foi explicado que é fundamental saber quem somos, como reagimos, como interpretamos, pois que tudo isto diz muito acerca do significado que atribuímos às coisas. O artista manifesta-se através de símbolos provenientes desses significados, que são únicos para si, mas que diferem, na sua interpretação, de observador para observador.

Foi apresentada aos alunos uma performance de Marina Abramovic, com dois trechos do seu Manifesto (Abramovic), e explicado que as suas performances são um exemplo característico da exploração, conhecimento e procura daquilo que somos e representamos neste mundo. (Observou-se que os limites humanos são muitas vezes testados nas suas obras, mas advertiu-se para o facto de a testação do limite não ser o objetivo desta explicação). Referiu-se, de uma forma mais simplificada, que a arte relacionada diretamente com o corpo (performativa) é uma forte vertente da arte contemporânea. Segundo Pere Salabert (2003), é o resultado do processo “evolutivo” da arte, que parte da representação ilusória e anímica do período renascentista até chegar, na contemporaneidade, à presença através do uso do corpo humano como material na obra, para assim aproximar a arte da vida.



«Relação de um artista para inspiração:

- Um artista deve olhar profundamente dentro de si em busca de inspiração
- O mais profundo que olhar para dentro de si, mais universal que se torna
- O artista é o universo»

«Relação de um artista para símbolos:

- Um artista cria seus próprios símbolos
- Os símbolos são a linguagem de um artista
- A linguagem deve então ser traduzida
- Às vezes é difícil encontrar a chave»

Fig. 2.40. Marina Abramovic, 1980, Energia de Repouso, Performance

Partiu-se, de seguida, para observação de duas outras obras (Fig.2.41).Pedi-se aos alunos que, primeiro, descrevessem cada obra formalmente, só depois passando à sua interpretação, procurando explicar o porquê de eu as ter colocado lado a lado.



Fig. 2.41. Helena de Almeida, 1976, *Tela Habitada*, , aparite e cartão, fotografia;
Lúcio Fontana, 1965, *Conceito espacial*.

Foram diversificadas as interpretações da obra de Helena de Almeida: uma perseguição, pois parecia que a artista estava a fugir de algo; a mudança para outro lugar; a ideia de que existiam várias possibilidades e alternativas à nossa escolha; as telas representadas na obra faziam lembrar as janelas de Hogwarts (referência ao filme do Harry Potter); o facto de a artista ultrapassar a tela; o sair da tela, da relação entre o dentro e o fora, a ânsia de liberdade; algo de assustador e misterioso.

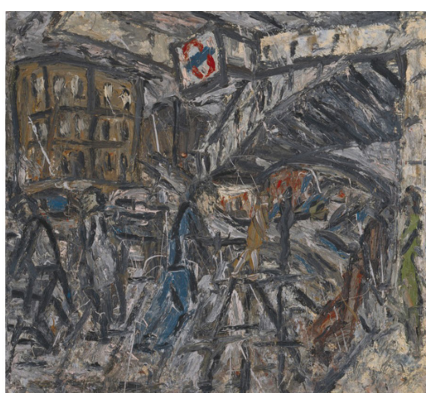
Acerca da obra de Lúcio Fontana, foi interessante como um dos alunos acompanhou o movimento dos seus cortes, mencionando uma possível forma de os efetuar (notável, esta curiosa atenção formal por parte deste aluno); outros mencionaram novamente a ideia de fuga, de algo que queria sair da tela; mas o aluno que mais surpreendeu foi aquele que referiu que a obra de Fontana, mais do que ação de um movimento violento, parecia ser uma ação efetuada com o intuito de «ir mais além daquilo que observamos».

Após esta troca e partilha de ideias, foi explicado que a obra de Helena Almeida (cf. Gulbenkian) poderia traduzir uma ideia de delimitação de dois espaços – o interior e exterior – e o desejo de os ultrapassar, de rasgar, de deixar ver para o outro lado, de quebrar barreiras, transpô-las, etc. A artista, nesta obra, pretenderia combater a distância que, na pintura, existe entre ser e representação, ou seja, aqui a artista não se limita a elaborar a obra – ela é a obra. Referiu-se que, nesta altura, muito poucas mulheres eram conhecidas no campo artístico. Helena de Almeida pretenderia, assim, combater o preconceito de que só os homens podem usufruir do seu talento artístico e expor as suas obras.

Quanto a Lúcio Fontana, foi referido que defendeu, no Primeiro Manifesto do Espacialismo (cf. Fontana, 2007), a ideia de que perfurar ou retalhar a tela, povoá-la

de fragmentos de matéria, não era exprimir dramas individuais ou coletivos, era antes enriquecer a sua espacialidade, alargando-a ao meio circundante. Com os cortes que rasgam a tela, o artista realiza o registo do tempo: não é só uma pintura em duas dimensões, mas o gesto do artista que fica na tela. Expliquei que o pintor leva o espectador a refletir sobre o material, a velocidade e a direção dos seus gestos e que a temporalidade espacial está no gesto do artista, assim como está também no gesto do espectador, que procura olhar pelo vão na tela, como se uma curiosidade inexplicável o levasse a buscar ver algo por detrás do corte ou da fenda (como foi o caso da interpretação efetuada por um dos alunos). A mensagem poderia, assim, ser a de que a arte almeja transcender o visível e a criação de uma nova forma neste mundo é esse seu ir mais além.

Já perto do final da apresentação, falou-se de quanto é importante uma relação de reciprocidade com as coisas que observamos. Fazer arte é dar ao mundo e receber dele, demora o seu tempo, exige ambição e empenho. Para ilustrar esta ideia, apresentou-se aos alunos a carta de Leon Kossoff a John Berger, onde afirmava que, mesmo com uma idade avançada, ainda não sabia desenhar, carta à qual Berger, crítico de arte e também artista, respondeu que esse «não saber», com a ambição de querer aprender, é que tornava a sua arte tão poderosa (Fig. 2.42). Reiterou-se, uma vez mais, que, mais do que constituir um dado adquirido, a arte emerge de uma procura constante.



«Não sei desenhar e o que me impulsionou todos estes anos foi a minha obsessão de que devo ensinar-me a mim mesmo a desenhar» carta de Leon Kossoff a John Berger



«O verdadeiro desenho é uma indagação constante, é uma falta de jeito que é uma forma de hospitalidade para com o que se está a desenhar. E, uma vez oferecida essa hospitalidade, pode às vezes começar a colaboração (...) espero que nunca aprenda a desenhar. Aí deixaria de haver colaboração. Haveria somente uma resposta.» Resposta de John Berger a Leon Kossoff

Fig.2.42. Leon Kossoff, 1984, *Fora da estação de metro de Kilburn*, óleo s/tela, 197x 213cm; Leon Kossoff, 1922, *Igreja de Cristo no Outono*, gravura e água-tinta, 59x 77,5cm

Por fim, foi apresentada uma obra da autoria de Maria Teresa Basílio, intitulada *Dimensões*. Foi referido que era composta por cinco prismas retangulares, todos eles espelhados. Partes do corpo da artista foram fotografadas e as imagens foram colocadas diretamente por cima do papel espelhado. Os prismas retangulares refletiam todas as imagens que se aproximavam ou se encontravam em seu redor. Foi explicado que poderá constituir como que uma dissecação da sua pessoa e dos seus sentidos: o objeto que contém partes do seu corpo; o objeto que é observado; o objeto que, sendo espelho, permite ao espectador “rever-se nele”; o objeto que retém a informação à sua volta.



Fig. 2.43. Maria Teresa Basílio, 2016, *Dimensões*, Técnica Mista

Referiu-se que este trabalho poderá encenar também uma espécie de metáfora para a didática que se pretende efetuar: o professor dá aos alunos seu conhecimento, a sua técnica e o seu ver e eles observam e entregam-lhe, também a ele, parte de si: a sua espontaneidade, saber e criatividade, pois a criatividade nasce da mútua implicação entre o conhecimento do eu e o conhecimento do mundo e dos outros.

No fim da aula, foi entregue o enunciado referente à transformação final que os alunos deveriam efetuar no seu objeto (E4, Anexo 13).

Reflexão Pessoal

Quando terminou a apresentação, a turma surpreendeu a professora estagiária com um inesperado aplauso. Comovida, agradeceu-lhes, reconhecendo estar-lhes grata também pela prestação de todos eles, que considerou notavelmente profícua. Foi visível um grande desenvolvimento a nível interpretativo por parte dos alunos e muitos deles, nesta prestação, encontravam-se entre o nível III e IV de Abigail Housen. Há que dizer que os alunos conheciam todos os artistas à exceção de Joseph Wright, Philip Guston, Marina Abramovic, André Marchand, Lúcio Fontana e Leon Kossoff.



Fig. 2.44. Algumas fotografias desta aula (nº 12)

Aula 13: 8 de Maio de 2019 ;1h 50 minutos

(Obs. A Orientadora, Professora Doutora Ana Isabel Sousa, veio assistir a esta aula.)

Sumário: Visualização, interpretação e debate acerca de algumas obras artísticas de referência. Transformação de uma dada forma do objeto, que inclui a sua estrutura, cor, matéria – a forma em si –, noutra forma, mais simples ou mais complexa, representativa ou abstrata. (Continuação). Finalização das atividades de transformação por Simplificação da forma do objeto por Nivelamento e Acentuação.

Ao longo das aulas, os alunos já tinham tomado conhecimento de como iriam transformar o objeto numa outra forma. Foi-lhes explicado que o poderiam transformar a nível formal: na sua estrutura, cor, matéria, textura, etc., ou refletir acerca do significado que o objeto teria para cada um e proceder a uma transformação que remetesse para essa ideia. Foi-lhes lembrado que todas as atividades anteriormente realizadas deveriam ser tidas em conta, desde a observação do objeto à sua desconstrução linear, simplificação, perceção e representação, e foi-lhes indicado que poderiam utilizar as técnicas e materiais que entendessem, desde a desconstrução das suas partes,

reconstrução, sobreposição de registos, troca de partes, rotação, colagens, esculturas, entre outros expedientes. Referido foi, ainda, que no fim, todos iriam apresentar o seu trabalho à turma, procedendo-se a um diálogo, onde se iriam partilhar interpretações de significados e ideias, diálogo que seria semelhante ao que tinha tido lugar com respeito às obras dos artistas.

Embora os alunos tivessem dito que já tinham visitado e explorado a página do Facebook que foi criada para lhes serem disponibilizadas algumas obras de que se iria falar nesta aula (Anexo 21), considerou-se conveniente apresentá-las também em aula, no caso de nem todos terem conseguido aceder à referida página. Início-se, assim, a atividade com a interpretação da obra *Mão*, de Artur Cruzeiro Seixas, 1960.

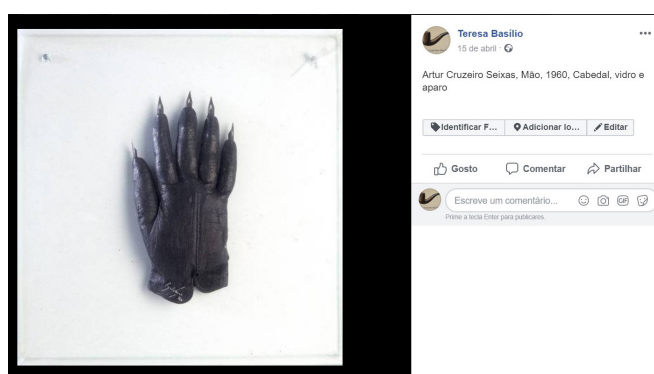


Fig. 2.45. Artur Cruzeiro Seixas, 1960, *Mão*. Cabedal, vidro e aparo

Os alunos já conheciam como se desenrolaria o processo do diálogo com a obra de arte: iniciá-lo-iam com uma interpretação a nível formal; de seguida, concentrar-se-iam na atribuição de significados. E assim aconteceu. Para uns, uma pata de animal selvagem com garras, para outros, uma luva rasgada por aparos de canetas, representando a ânsia do autor de poder criar, outros ainda falaram em dor, vontade de arranhar, dilacerar, e do poder que a arte tem de transcender o visível (lembrando-se da aula anterior). No fim da partilha, teve lugar a contextualização da obra, tendo sido referido que se tratava de uma obra de 1960, elaborada antes do 25 de Abril, e transmitiria, neste contexto, precisamente, a ideia de que, através da mão do artista, o que não podia ser dito podia ser comunicado, partilhado, difundido. Apontei o facto de esta obra constituir um bom exemplo de uma transformação: se o objeto fosse a luva a inserção dos aparos constituiria uma transformação. Foi referido que o importante nesta atividade consistia em que cada um refletisse acerca do significado que pretendia atribuir à sua obra.

Apresentaram-se, depois, outros exemplos de obras onde se verificavam alterações da realidade (Fig. 46-49): *A persistência da Memória*, de Salvador Dali, 1931, com os seus relógios de bolso deformados; *Reservatório*, de Robert Rauschenberg,

1961, que procedia à colagem, utilizando técnicas mistas; *Planeta 7*, de Eric Geusz, 2019, que recorria à pintura digital, procedendo a uma transformação a nível formal; *Fast Fashion*, de Tonny Futura, 2018, que utilizava a arte enquanto criticava o consumo excessivo, influenciado pelo estilo Pop Art; e outras obras, presentes na Página de Facebook.



Fig. 2.46. Salvador Dali, 1931, *A Persistência da Memória*, óleo s/tela, 24 cm x 33 cm

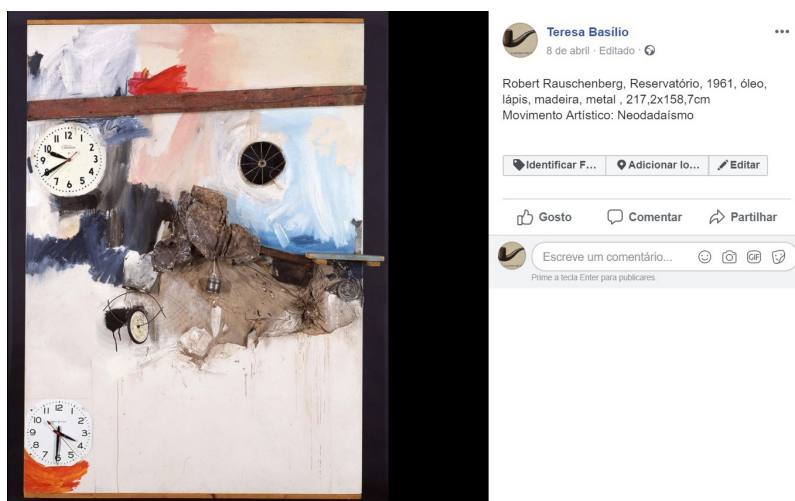


Fig.2.47 Robert Rauschenberg, 1961, *Reservatório*, óleo, lápis, madeira, metal, 217,2x158,7cm



Fig.2.48. Eric Geusz, 2019, *Planeta 7*, pintura digital



Fig. 2.49. Tonny Futura, 2018, *Fast Fashion*, fotografia, pintura digital

Para além das obras dos artistas apresentados no Facebook, das ilustradas no enunciado, e das referências artísticas constantes dos PowerPoint, que se encontram também na página do Facebook em Ficheiros, os alunos poder-se-iam basear também em imagens dos livros trazidos para esta aula: um livro com obras de Pablo Picasso, Max Ernst, Edvard Munch, Salvador Dali da coleção Grandes Pintores do século XX ; *René Magritte*, de Jacques Meuris ; um livro repleto de obras da Pop Art, de Ulman Osterwold; um livro com um carácter lúdico acerca do bigode de Salvador Dali, elaborado pelo próprio artista e por Philippe Halsman .

Foram também trazidos alguns livros que explicam os procedimentos envolvidos em algumas técnicas artísticas: livros da coleção Tudo Sobre Desenhar e Pintar com textos de Anna Manrique e ilustrações de Carmen Ramos: *A aguarela* (2009) e *Anatomia artística* (2010); da mesma coleção, mas com textos e estudos de Mercedes Braunstein, o manual *Acerca da cor* (2010); *Técnica de lápis de cor*, de Guilherme de Almeida (2003); *Anatomia Artística*, de Michel Lauricella (2014); *Pintura a Aguarela*

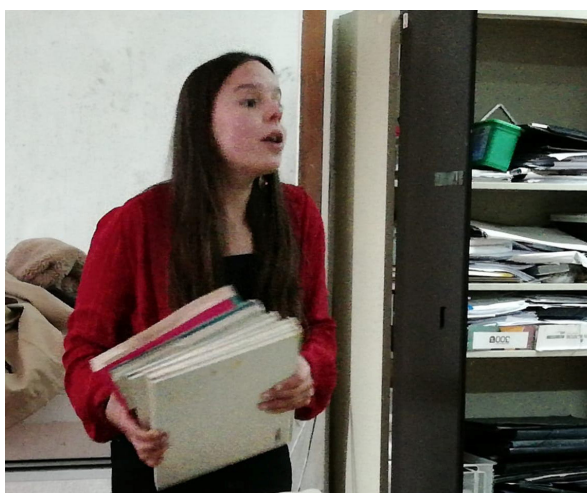


Fig. 2.50. Apresentação de alguns livros com referências de obras artísticas e algumas técnicas e respetivos procedimentos

em dez lições, de Anne Elsworth (2007) e *Pintura a acrílico em dez Lições*, de Jenny Rodwell (2007). (Fig. 2.50).

Nos últimos cinquenta minutos de aula, os alunos que já tinham alguns materiais para procederem à transformação final do objeto iniciaram essa atividade; os restantes aproveitaram para finalizar as atividades dos Processos Síntese.

Reflexão Pessoal

No fim, todos os alunos entregaram as suas simplificações por Nivelamento e por Acentuação, excluindo o aluno X. Em conversa com ele à parte, à pergunta sobre o que se passava com ele respondeu que iria mudar para o Curso de Humanidades e que, dessa forma, não lhe valeria de muito realizar mais atividades dentro deste curso. Embora não tenha efetuado os exercícios propostos, apresentou-se sempre bastante participativo nos diálogos acerca das obras de Arte.

Aula 14: 17 de Maio de 2019; 1h 50 minutos

Sumário: Visualização, interpretação e debate acerca de algumas obras artísticas de referência. Transformação de uma dada forma do objeto (que inclui a sua estrutura, cor, matéria – forma em si) noutra forma (mais simples ou mais complexa, representativa ou abstrata). Continuação.

Através da visualização de um PowerPoint (PP4, Anexo 15), foram fornecidos ainda mais exemplos de obras de referência, para os alunos se poderem basear num vasto leque de possibilidades e proceder à transformação da forma do objeto. Foi dada a indicação de que o aluno poderia repetir a silhueta, ou outra parte da forma do objeto, de um modo semelhante ao que se vê na obra de Yves Klein de 1961, ou inverter a sua forma, como o fez George Baselitz na sua obra de 2014 (Fig. 2.51.)



Yves Klein, ANT 96, *Humanos começam a voar*, 1961, óleo s/papel montado em tela, 250.2 × 397.5 cm



George Baselitz, *Sem Título*, 2014, óleo s/tela, 480 × 300 cm

Fig. 2.51. Yves Klein, 1961, *Humanos começam a voar*, óleo s/papel montado em tela, 250.2 × 397.5 cm; George Baselitz, 2014, *Sem Título*, óleo s/tela, 480 × 300 cm

Foi ainda dito que o aluno poderia sobrepor a forma do objeto a outras formas, à semelhança do que fez Giorgio Morandi na sua obra de 1960, ou alterar totalmente a perspetiva das formas, como acontece na *Pintura de Interior* de Allisson Kate Bellinger, 2019. (Fig. 2.52).



Fig. 2.52. Giorgio Morandi, *Natureza Morta*, 1960, óleo s/tela, 33,5x38cm; Allisson Kate Bellinger, 2019, *Pintura de Interior*, óleo s/tela, 126x156 cm

Adiantou-se ainda que o aluno poderia focar apenas alguns pormenores do objeto e ampliá-los, como o fez Sebastião Salgado numa das suas fotografias do Álbum *Génesis* e José Luís Neto na sua fotografia de 2000 (Fig. 2.53).



Fig.2.53. Sebastião Salgado, 2004-2011, *Génesis*, fotografia; José Luís Neto, 2000, *Vigiar, Esconder e Punir*, fotografia.

De seguida, ainda com esta apresentação, foi proposto aos alunos que interpretassem a fotografia de José Luís Neto (apresentada inicialmente sem a respetiva legenda, para que o título não influenciasse a análise). Alguns disseram que as figuras fotografadas pareciam espíritos; outros, que eram pessoas encapuçadas, mascaradas, assustadoras; outros, ainda, acharam que as imagens transmitiam estranheza, ou que era dado corpo a ideias como o “sem rosto”, sem identidade, entre outras opiniões. No fim, foi explicado que, no início do século XX, nas penitenciárias portuguesas, era obrigatório o uso do capuz, que escondia a identidade e impedia o reconhecimento entre prisioneiros. José Luís Neto, em 2000, ao ter conhecimento deste caso e ao efetuar diversas pesquisas, ampliou os rostos encobertos de cada um dos penitenciários, a

partir do negativo de uma fotografia de Joshua Benoliel, realizada em 1913, aquando da cerimónia oficial que pôs fim ao uso obrigatório do capuz nas penitenciárias, fazendo sentir, mais do que ver, o encarceramento físico e psicológico extremo a que este “tapar o rosto” correspondia.

De volta aos exemplos dos procedimentos em que os alunos se poderiam basear para a sua transformação, foram-lhes mostradas as colagens fragmentadas efetuadas por David Hocney, ligadas à ideia de memória e recordações (Fig. 2.54).



Fig. 2.54. David Hocney, Gregory e Shinro, 1983, colagens fotográficas; David Hocney, 1983, *As palavras cruzadas*, colagens fotográficas.

Foi referido que o aluno poderia acentuar ou distorcer as formas do objeto, como o fez Chaim Soutine na sua obra de 1924; ou, mantendo a sua estrutura, substituí-las por outros elementos, como nos é dado ver na obra de 1573 de Giuseppe Arcimboldo (Fig. 2.55).



Fig. 2.55. Chaim Soutine, 1924, *A estrada até ao morro*, óleo s/tela, 72.4 x 60.0 cm; Giuseppe Arcimboldo, 1573, *Verão*, óleo s/tela, 63,5x76cm

Por fim, foi indicado que, partindo da observação das formas do objeto, o aluno podia associá-las a outras formas semelhantes (com significados totalmente diferentes), como é o caso da obra de René Magritte, 1942, ou podia colocar outros elementos numa paisagem onde se encontrasse o objeto de uma forma surrealista, como na obra de Salvador Dalí de 1933 (Fig. 2.56).

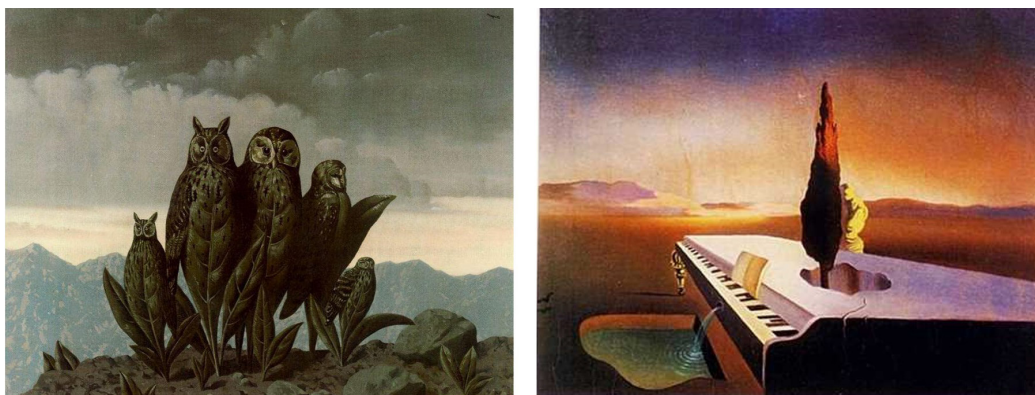


Fig.2.56. René Magritte, *Os Companheiros do Medo*, 1942, óleo s/tela, 70x92cm; Salvador Dalí, *Fonte Negrófila Escorrendo de um Piano de Cauda*, 1933, óleo s/tela, 22x27cm

Após a explicação, os alunos procederam à transformação do objeto, com os respetivos esboços e experiências, pois, muitos deles já tinham o material necessário e algumas ideias definidas. Durante a aula, circulando por todas as mesas, a professora estagiária esclareceu dúvidas, ajudou em algumas técnicas e fez comentários, sempre construtivos, baseados na sua experiência enquanto artista. Pegando nas ideias dos alunos, forneceu outros exemplos de obras de artistas nos quais, cada um, se poderia basear.



Fig. 2.57. Estudos para a transformação final do objeto

Reflexão Pessoal

Os alunos mostraram-se interessados e apresentaram algumas ideias curiosas, revelando que tinham entendido o intuito da atividade.

Aula 15: 21 de Maio de 2019; 50 minutos

Sumário: Transformação de uma dada forma do objeto (que inclui a sua estrutura, cor, matéria – forma em si) noutra forma (mais simples ou mais complexa, representativa ou abstrata) – Continuação. Entrega dos trabalhos da Representação do objeto com atenção ao seu volume e valores de claro-escuro e respetivo feedback.

Iniciou-se a aula com a entrega dos trabalhos propostos no 2º Período (Anexo 16). Na sua maioria, revelaram-se bastante melhores a nível estrutural; quanto aos valores de luz e de sombra, seria necessário que trabalhassem mais ao longo do curso. Embora não tenha sido proposto, alguns alunos representaram a sombra projetada; contudo, é visível que a maioria não a observou com atenção, pelo que entendi que não a deveria avaliar. Foram feitos alguns comentários, sempre construtivos, explicitando-se onde tinham melhorado em relação ao trabalho da estrutura e onde poderiam ainda melhorar. (Fig. 2.58).





Fig. 2.58. Representação do objeto pelos alunos, com atenção ao volume e valores de claro-escuro

Após a entrega dos trabalhos, os alunos continuaram a desenvolver os seus estudos para a transformação do objeto final. Alguns utilizaram aguarelas, outros, tintas acrílicas, pastéis de óleo, lápis de cor, gesso, desenho digital, colagens de materiais, grafites e esferográficas.

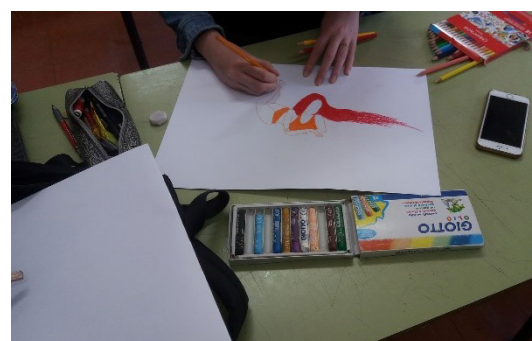
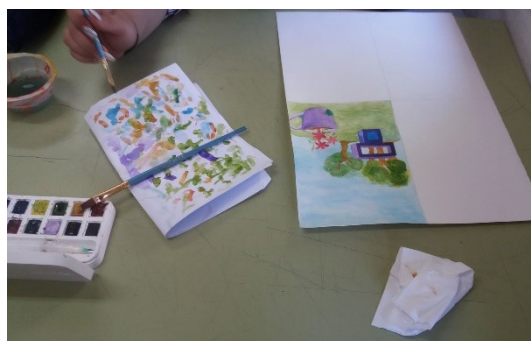


Fig. 2.59. Estudos dos alunos para a transformação final do objeto

Aula 16: 22 de maio de 2019; 1h 50 minutos

Sumário: Transformação de uma dada forma do objeto (que inclui a sua estrutura, cor, matéria – forma em si) noutra forma (mais simples ou mais complexa, representativa ou abstrata). Continuação.

As transformações dos objetos começaram a ganhar forma. Circulando sempre por todas as mesas, fez-se a certificação de que não existiam dúvidas e a todos foram dados alguns conselhos.

Reflexão Pessoal:

Os alunos revelaram-se bastante empenhados na atividade; apenas se poderão apontar algumas distrações, cujo foco era, porém, visível, pois, muitas vezes, mostravam-se frustrados com o seu trabalho, mas determinados a perseverar. Alguns mudaram de técnica, ao verificarem que a que tinham utilizado não funcionava para o que era pretendido e muitos basearam-se em alguns dos artistas apresentados e exploraram os livros que trouxera.

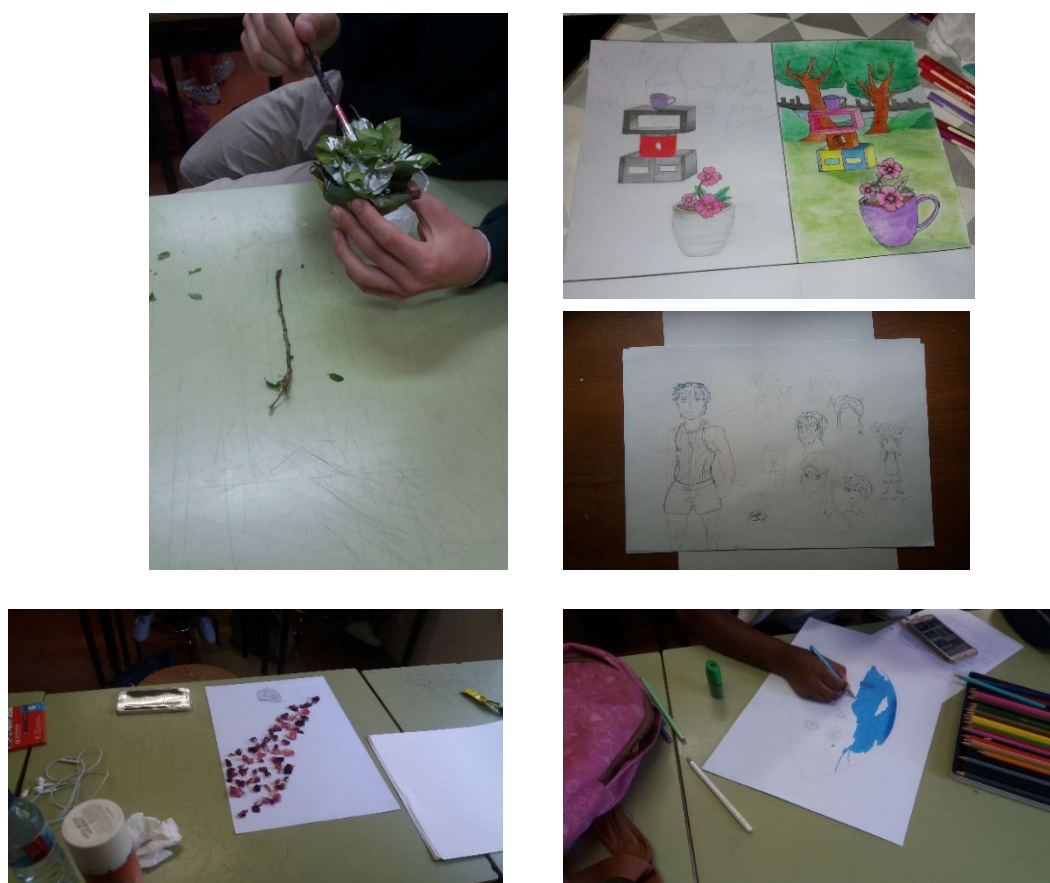


Fig. 2.60. Transformação das formas dos objetos dos alunos

Aula 17: 24 de maio de 2019; 50 minutos

Sumário: Transformação de uma dada forma do objeto (que inclui a sua estrutura, cor, matéria – forma em si) noutra forma (mais simples ou mais complexa, representativa ou abstrata). Continuação. Entrega dos trabalhos da simplificação do objeto por nivelamento e acentuação.

(Obs. Neste dia, era suposto haver 1h 50 minutos de aula; contudo, devido à Greve Climática Estudantil, apenas consegui dar 50 minutos de aula.)

Procedeu-se à entrega dos trabalhos relativos à simplificação por acentuação e nivelamento e do respetivo feedback (Anexo 17). Foram, na sua maioria, bastante positivos, sendo visível como os alunos procuraram observar e concentrar-se efetivamente nas formas do objeto, desligando-se do seu conceito (o “parecer” o objeto), o que contribuiu para a criação de algo de autêntico e de verdadeiro. Conseguiu-se sentir e acreditar mais no objeto de cada um nesta simplificação do que na sua representação.

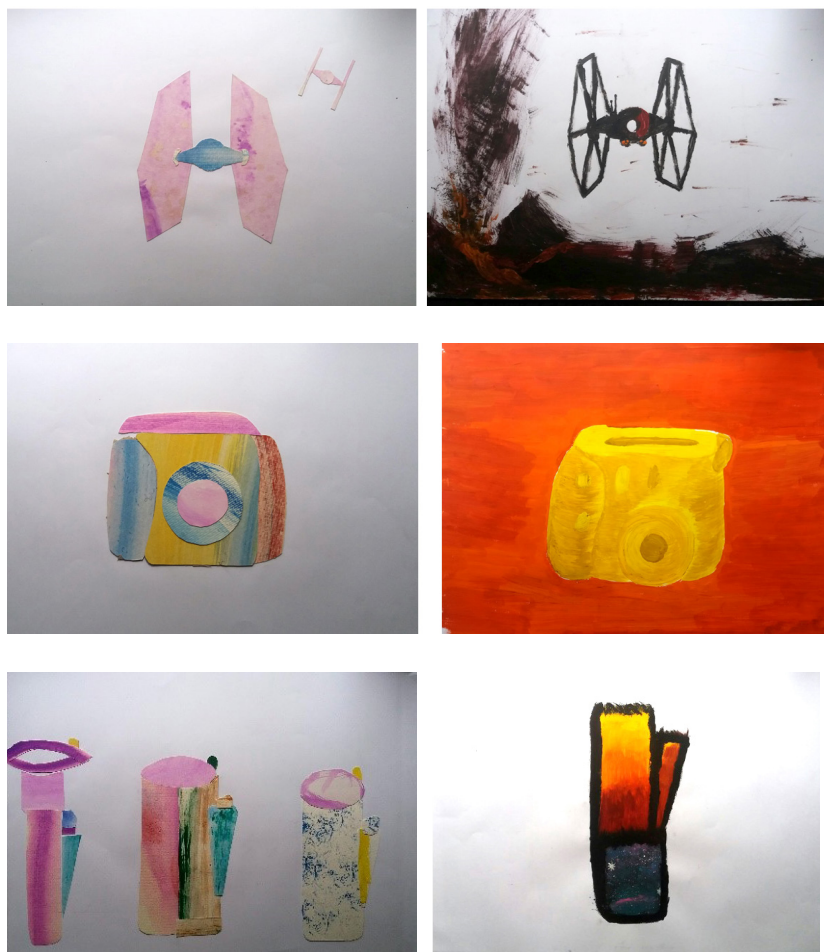


Fig. 2.61. Trabalhos de simplificação por nivelamento e acentuação elaborados pelos alunos



Fig. 2.61. (cont.) Trabalhos de simplificação por Nivelamento e acentuação elaborados pelos alunos

Aula 18: 28 de maio de 2019; 50 minutos

Sumário: Transformação de uma dada forma do objeto (que inclui a sua estrutura, cor, matéria – forma em si) noutra forma (mais simples ou mais complexa, representativa ou abstrata). Continuação.

Os alunos continuaram o exercício da transformação final. Enquanto alguns já tinham o trabalho quase terminado, outros ainda se encontravam um pouco atrasados. A aluna y, que sempre se revelara empenhada e interessada nas atividades anteriores, bastante criativa e com resultados bastante positivos, mostrou-se, porém, neste trabalho, um pouco desmotivada e o seu trabalho na aula era escasso. Foi-lhe perguntado o que se passava, se não estava a gostar da atividade e porquê; referiu que não tinha nada a ver com a atividade em si, mas com ela mesma, pois ia mudar de casa e estava a ser difícil. A professora cooperante, Teresa Ferreira, explicou que a aluna ia mudar

de escola e de cidade no próximo ano letivo e parecia tratar-se de assuntos familiares complicados. Sendo penoso, porém, aceitar que uma aluna com resultados sempre positivos pudesse baixar demasiado a sua média por não cumprir uma atividade, houve que a incentivar a apresentar alguma coisa, para o que lhe foram dadas algumas referências e ideias de como poderia transformar o objeto.

Aula 19: 29 de maio de 2019; 1h 50 minutos

Sumário: Transformação de uma dada forma do objeto (que inclui a sua estrutura, cor, matéria – forma em si) noutra forma (mais simples ou mais complexa, representativa ou abstrata). Finalização.

Nesta aula, os alunos mostraram-se empenhados em finalizar a atividade. Foi notório que trabalharam em todas as aulas, tendo já o trabalho praticamente finalizado, com ideias bastante consistentes. Dado que, na próxima aula se iria dar início à apresentação de alguns trabalhos, foi esclarecido que, antes de começar a apresentar a sua



Fig. 2.62. Trabalho de transformação final do objeto efetuada pelos alunos

obra, cada aluno deveria deixar os colegas procederem à sua interpretação, primeiro, a nível formal e, de seguida, à explicitação do significado que lhe atribuíam. Na sua apresentação, o aluno poderia falar do valor que o objeto tinha para si, deveria referir artistas ou outras influências nas quais se baseou para a sua transformação, indicar os materiais que utilizou, e, por fim, explicar o significado que atribuiu à sua obra. Para

além da apresentação, os alunos deveriam entregar a memória descritiva do seu trabalho, onde deveriam estar descritos todos os parâmetros mencionados anteriormente.

Aula 20: 31 de maio de 2019; 1h 50 minutos

Sumário: Apresentação à turma, debate e interpretação dos trabalhos dos alunos – troca de pontos de vista.

(Obs. Serão focados apenas, resumidamente, alguns dos trabalhos apresentados; os restantes encontram-se na memória descritiva efetuada pelos alunos. (Anexo 20).

Objetivos: dar ao aluno ocasião de evidenciar como desenvolveu a sua capacidade de comunicar e interpretar de uma forma adequada; propiciar e fomentar no aluno o sentido de projeto; desenvolver princípios de cidadania (ex. respeitar a opinião do outro); desenvolver a sua sensibilidade estética e sentido crítico.

Deu-se início à apresentação das obras de seis alunos. Cada um trouxe para a aula o objeto físico que escolhera. Foi projetado no quadro branco um PowerPoint onde fora colocada a fotografia do objeto de cada aluno, a sua representação a grafite, a sua simplificação por Nivelamento e Acentuação, e, por fim, a obra final (PP.5, Anexo 18). O objetivo foi o de fazer o aluno entender bem o sentido de processo: o objeto sofreu logo uma transformação quando lhe foi atribuído um significado, o mesmo acontecendo com a sua fotografia, representação e simplificação – estas formas já não são o objeto, mas sim outras formas.

No fim, foi explicado que todas estas fases acabam por estar interligadas, que, falando metaforicamente, o objeto físico constitui a semente e as restantes fases correspondem à sua germinação e desenvolvimento – primeiro, a raiz, logo a seguir o caule, depois os ramos, folhas e flores – com a luz, a água e os nutrientes do solo. Poder-se-ia ver nesta evolução o processo da transformação e, se se quisesse, poder-se-ia ver as folhas, o mais efêmero, como as interpretações que são atribuídas à obra.

Deu-se início às apresentações, às quais foram sempre feitos, no fim, alguns comentários, frisando-se onde cada aluno se tinha destacado. Forneceu-se, também, o feedback do trabalho e da sua apresentação. Apresentada a primeira obra (Fig. 2.62), os colegas analisaram-na a nível formal e, depois, passaram à atribuição de significados. Para uns esta transformação representava a ideia de movimento, para outros, a do contraste entre o dia e a noite, ou a de que as mãos tomavam uma posição semelhante ao formato do objeto, acompanhando a curvatura da sua estrutura.

Na sua explicação, a aluna afirmou que, inicialmente, atribuíra ao objeto (a caneca) um significado próximo da ideia de conforto, pois este objeto remetia-a para a ideia de tardes de Outono e Inverno (estações preferidas), em que a enchia de chá ou

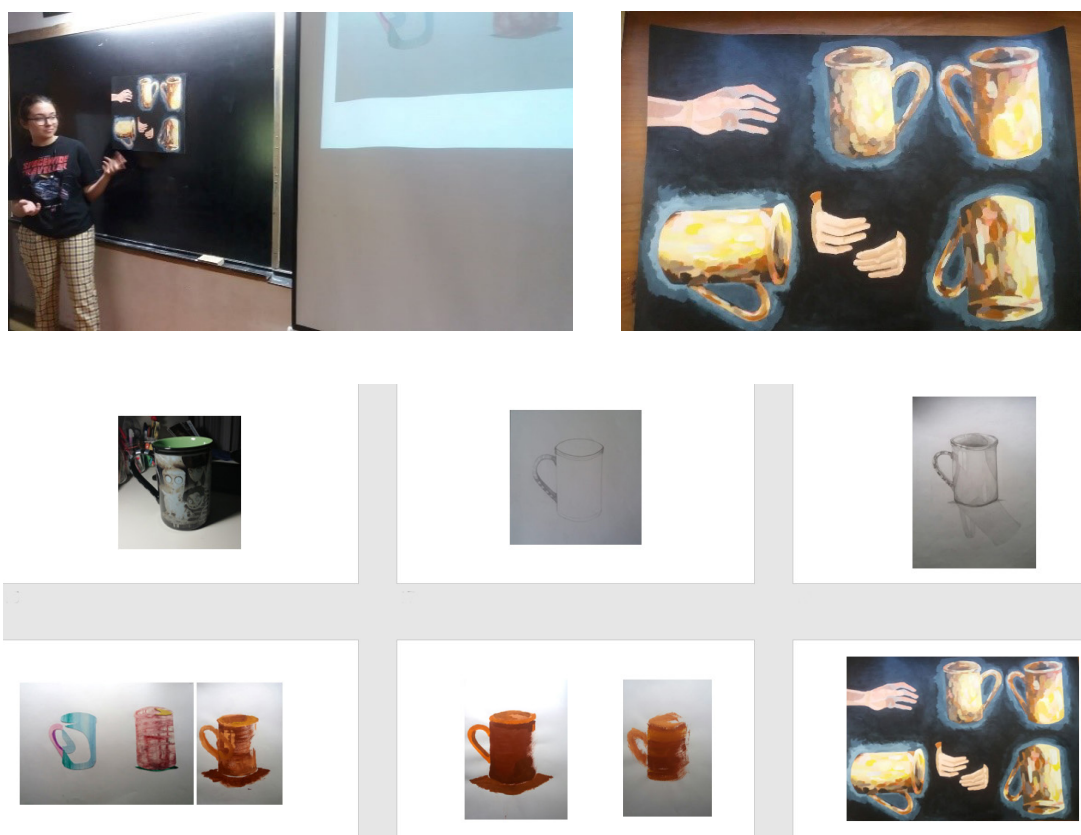


Fig. 2.63. Apresentação do trabalho de uma aluna; Trabalho final, tinta acrílica s/ folha de aguarela 300g/m.

café quente e se sentava à secretária a desenhar ou a estudar, momentos estes de grande tranquilidade. Para a sua transformação final, a aluna referiu que a ideia para técnica utilizada na obra surgiu quando estava a realizar uma recriação da obra *Portrait of a young man* (1928) de Augustus John e ficou fascinada com o modo como o artista efetuava as suas pinceladas e dava origem às suas texturas. Disse ainda ter dado uma importância especial às mãos, pois, para além dos olhos, estas constituem uma das ferramentas mais importantes do artista, sendo aquela que lhe permite criar. Explicou que a forma e posição das mãos remete para o movimento de “pegar” no objeto – a forma que acompanha o movimento –, referindo que a própria interação entre a mão e o objeto já constitui uma transformação. Referiu ainda que a caneca se encontrava em diferentes posições, pois, para além de representar a ideia de movimento inerente à atividade artística, pretendia representar também a ideia da existência de vários pontos de vista neste mundo, que determinam a forma como cada um interpreta a realidade e a própria obra de arte.

Reflexão Pessoal

No fim de cada partilha, todos os colegas aplaudiram. Respeitaram sempre a opinião uns dos outros, debatendo-a de uma forma correta e construtiva. A experiência provou ser extremamente positiva para todos, pois todos abriram a mente para acolher e conhecer diferentes perspetivas e diversas possibilidades. Foram abordados temas conceituais, a arte como intervenção social, o nosso eu enquanto ser único, os seus interesses e memórias, a transcendência. O entendimento das transformações operadas foi bem conseguido e o desenvolvimento da cultura visual de cada um evidenciou-se notável.

Alguns alunos não tinham ainda terminado as suas transformações, o que fizeram nesta aula. A aluna y, mais uma vez, não trouxera nenhum trabalho; mesmo assim, continuou-se a incentivá-la a apresentar algo, num esforço máximo de a motivar. A aluna, no fim, garantiu que iria tentar.

Aula 21: 7 de junho de 2019; 1h 50 minutos

Sumário: Apresentação à turma, debate e interpretação dos trabalhos dos alunos – troca de pontos de vista. Continuação.

Prosseguiu-se com as apresentações dos processos de transformação de quatro alunos, a respetiva partilha e troca de ideias.

Ao observar a obra da aluna z (Fig. 2.64), alguns colegas referiram que tinha um formato próximo do de um olho; outros observaram que a obra deveria constituir uma sátira, pois as personagens da família Simpson estavam a afogar-se e a mais pequena (a Lisa) pedia que, por favor, parassem de tirar fotografias e fizessem alguma coisa; outros repararam que a colega tinha apenas utilizado a forma da objetiva do objeto (uma Polaroid) para proceder à sua transformação.

A aluna afirmou ter-se inspirado nas obras do artista contemporâneo Tonny Futura (presente na página do Facebook) e que, tal como elas, poderia dizer-se que a sua obra pretendia, de uma forma satírica, criticar a sociedade do século XXI. Advertiu para o facto de a nossa sociedade apenas se limitar, em termos de reação, a «deixar um Like» e/ou «partilhar» imagens, por vezes trágicas, como foi o caso dos refugiados e de pessoas que precisam de ajuda, e outros casos mais. A aluna comentou que as pessoas veem, mas não ajudam e, por vezes, nem refletem sobre o que veem. Referiu, ainda, que o mesmo sucede com a proliferação de fotografias de pessoas que mostram ter vidas maravilhosas, que, no fundo, são fictícias, mas ninguém parece preocupar-se com isso. Sublinhou que as pessoas só observam, gostam e partilham, ou, pelo menos,

parecem limitar-se a estas três atitudes. Desta forma, referiu que a sua obra, como os colegas tinham apontado, constituía uma sátira ao que acontecia, especialmente nas redes sociais.

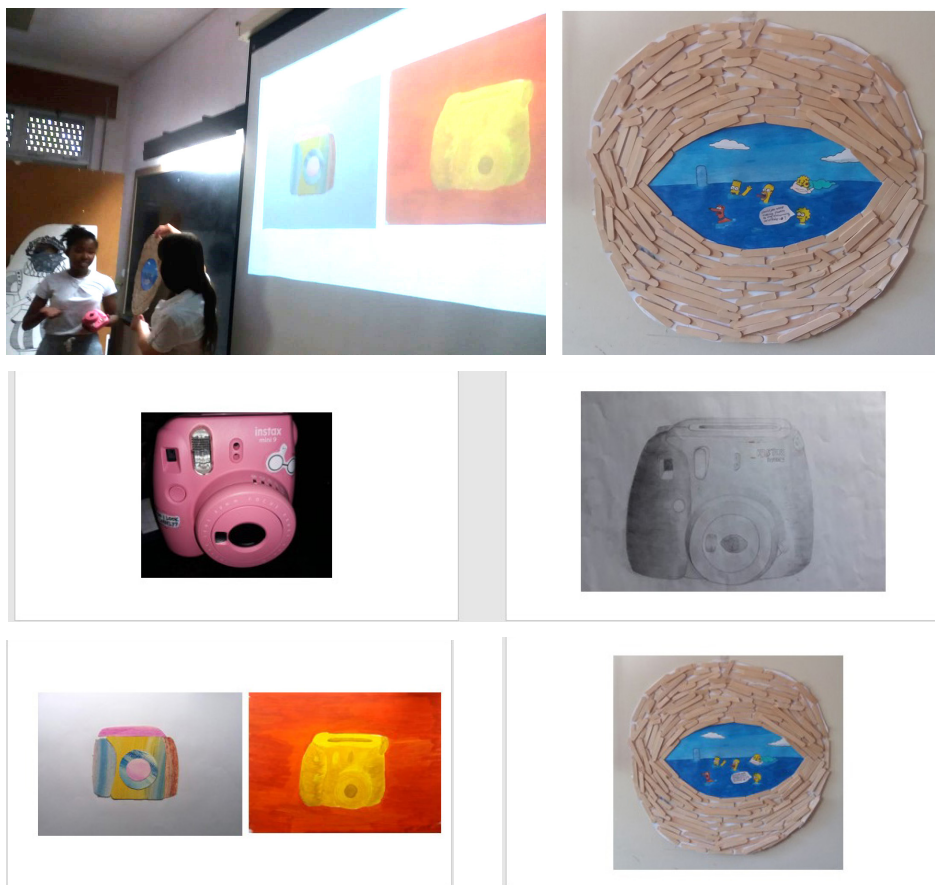


Fig.2.65. Apresentação dos trabalhos de uma aluna; Trabalho final, técnica mista (palitos de gelado, papel de aguarela, lápis de cor aguareláveis)

Seguiram-se outras apresentações, entre as quais a da aluna k, que apresentou uma tela em acrílico (Fig. 2.65). Alguns alunos referiram que o formato do objeto (um vaso) estava invertido e que a colega o transformara num balão de ar quente, e que a imagem, por um lado, transmitia paz, harmonia, alegria e leveza; contudo, o balão que se encontrava salientado contradizia essa ideia, comportando frases com um caráter pesado como «caos, inquietação, nunca, comando, pensamento etc.»; outros falaram ainda da contradição na própria ideia que temos do balão, que tomamos como leve, mas que as palavras pareciam tornar pesado; outros disseram que representava os dois lados do nosso pensamento; outros, a diferença entre o pensar e o sentir; outros, ainda, referiram que ilustrava o caminho que teríamos de percorrer na vida.

A aluna, no fim desta partilha por parte dos colegas, referiu que, ao analisar a forma do seu vaso, a associou momentaneamente a um balão; explicou, também, que, ao longo do processo de transformação, alterou totalmente a sua técnica, pois começara com pastéis de óleo, mas acabou por considerar que aquele material não resultava

para o seu objetivo, e, dessa forma, decidiu trabalhar numa tela a acrílico. Explicou que se tinha inspirado não só nas obras, mas também na vida de Van Gogh, pois este colocava todo o sentimento e emoção sobre as coisas que observava e pintava. Referiu que as suas obras revelavam harmonia, contudo, todos tínhamos conhecimento de como a sua vida fora conturbada por pensamentos que o desesperavam. Por fim, reconheceu que, tal como os colegas tinham observado, existia realmente uma contradição nesta obra. O paradoxo ocorria entre a liberdade que associamos à leveza e a ideia de Caos a que atribuímos um significado de algo pesado.

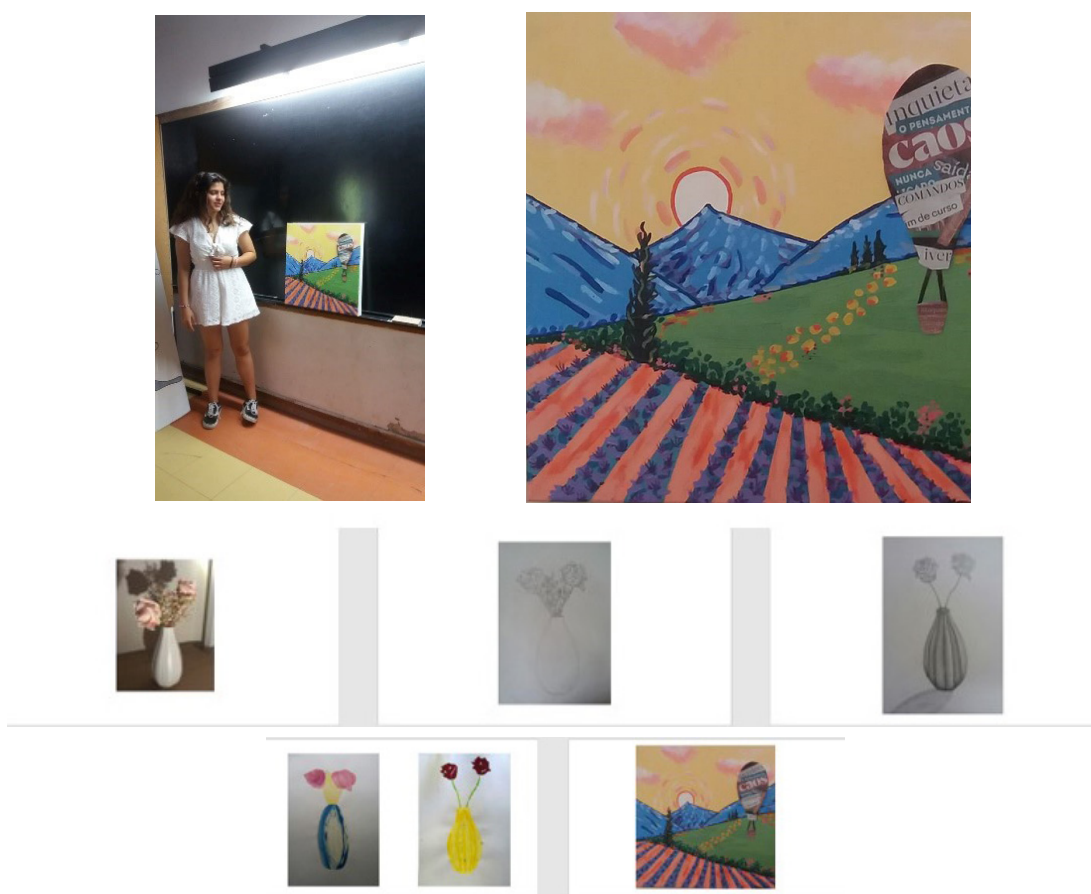


Fig.2.66. Apresentação dos trabalhos de uma aluna; Trabalho final, acrílico, colagem de jornal s/tela

Reflexão Pessoal

Foram apresentadas obras onde, entre as diversas temáticas abordadas, se conferia à Arte o papel de intervir na sociedade, se dava expressão a ideias paradoxais e contrárias, como a leveza e o peso, a bondade e a maldade, etc., se convocava a infância e a sua pureza, etc., tendo todos revelado uma grande maturidade e compreensão dos objetivos da atividade.

O aluno x, embora não tenha efetuado os trabalhos práticos, participou sempre em todos os diálogos de uma forma muito positiva e desenvolvida do ponto de vista estético e crítico.

Aula 22: 11 de junho de 2019; 50 minutos

Sumário: Apresentação à turma, debate e interpretação dos trabalhos dos alunos – troca de pontos de vista – Continuação.

Procedeu-se à apresentação dos trabalhos de duas alunas. A obra de uma delas era constituída por quatro folhas A5, em que apresentava sempre o objeto (chávena) juntamente com algumas formas geométricas, bem como árvores e flores. Contudo, em cada uma das folhas A5, estas formas estavam dispostas em posições diferentes, sendo utilizadas técnicas também distintas. Para além disto, a aluna não colocou as imagens na vertical, mas, antes, com uma ligeira inclinação. (Fig. 2.67).

Os colegas mostraram-se curiosos, sobretudo devido a esta disposição, perguntando-se por que razão as imagens não se encontrariam direitas. Uns referiram que a obra poderia representar a ideia de tempo, pois duas das imagens tinham uma cor neutra (grafite e esferográfica), remetendo para o passado, enquanto a mais nítida (efetuada a lápis de cor aguareláveis) corresponderia ao presente, pois era aquilo que nós vivíamos no momento, logo mais real, e a realizada com simples lápis de cor representaria o futuro (já não tão nítido); outros consideraram que cada uma das imagens representaria a ideia de diferentes pontos de vista; outros associaram-na à ideia da rotina e do próprio quebrar desta; outros estabeleceram uma relação paradoxal entre a ideia do igual e do diferente.

A aluna explicou que, para proceder a esta transformação, se baseara na obra *Meia chávena Gigante voadora com inexplicável Apêndice de cinco metros de altura* de Salvador Dalí (presente num dos livros que forneci como referência). A aluna confidenciou considerar-se uma pessoa muito perfeccionista, tendo noção de como isso a tornava tão insegura. Explicou que a obra jogava com a ideia de equilíbrio (com a presença de alguns elementos geométricos e harmoniosos, como uma chávena, árvores e uma paisagem de fundo); contudo, acabava por perturbar o espectador pela troca da ordem desses elementos, da técnica utilizada e mesmo da disposição em que eram apresentadas as quatro imagens. A obra poderia, assim, provocar no observador um sentimento de inquietação e de desestabilização perante algo que deveria estar equilibrado, mas que se encontrava desequilibrado, glosando a própria ideia do perfeccionismo, que pretende controlar, mas que, por vezes, é em si mesmo manifestação de um descontrolo.

Reflexão pessoal

É interessante a multiplicidade de significados que os alunos atribuíram a cada uma das obras, bem como a relação que estabeleceram com o objeto inicial.

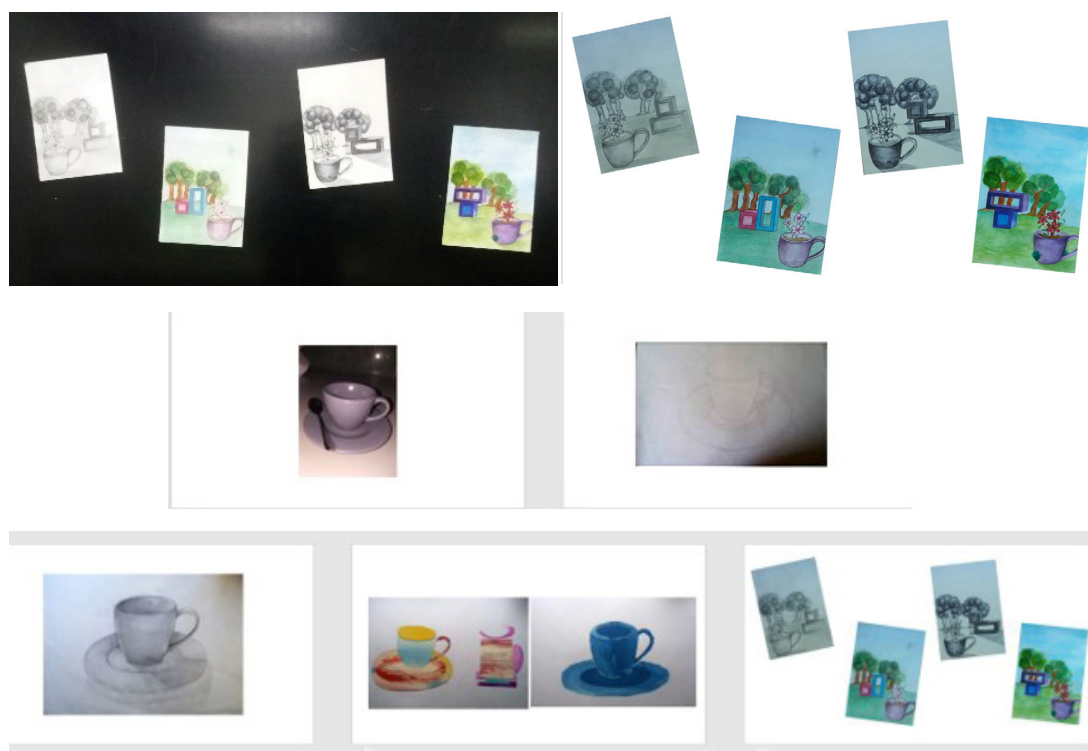


Fig.2.67. Apresentação dos trabalhos de uma aluna; Trabalho final, técnica mista (aguarela, grafite, esferográfica, lápis de cor sobre papel de aguarela)

Entre as obras a que não foi possível dar merecido destaque aqui, está, por exemplo, a de uma aluna que tinha como objeto uma coluna de música e apresentou uma bailarina, pois, para ela, a coluna remetia-a para a ideia de música e a música remetia-a para as recordações de quando fazia ballet e de como essa fase tinha sido significativa para ela.

A aluna y, novamente, não apresentou nada. Numa última conversa havida com ela em particular, a aluna perguntou se poderia apresentar o seu trabalho na aula seguinte. Como era de, realmente, acreditar no seu potencial, a proposta foi aceite, pois, como já foi dito, sabia-se que a aluna estava a passar por momentos complicados na sua vida.

Os trabalhos finais dos alunos encontram-se no Anexo 19.

Aula 23: 12 de junho de 2019; 50 minutos

Sumário: Apresentação à turma, debate e interpretação dos trabalhos dos alunos – troca de pontos de vista. Finalização. Entrega das memórias descritivas referentes à transformação da forma do objeto. Resposta a um questionário acerca do Projeto desenvolvido.

Nesta aula todos os alunos deveriam entregar a memória descritiva referente à sua transformação; contudo, foi também a vez de a aluna y apresentar a sua obra: uma fotografia onde estava representada a imagem do seu objeto inicial (um urso de peluche) juntamente com um colar (Fig. 2.68).

Os colegas estranharam um pouco esta obra, questionando-se acerca de qual seria a relação que se poderia estabelecer entre um colar e um urso. Para uns, a obra remetia para a ideia da infância; para outros, convocaria recordações a que aqueles objetos estariam associados; para outros, representaria dois objetos significativos para a aluna, oferecidos por alguém especial.

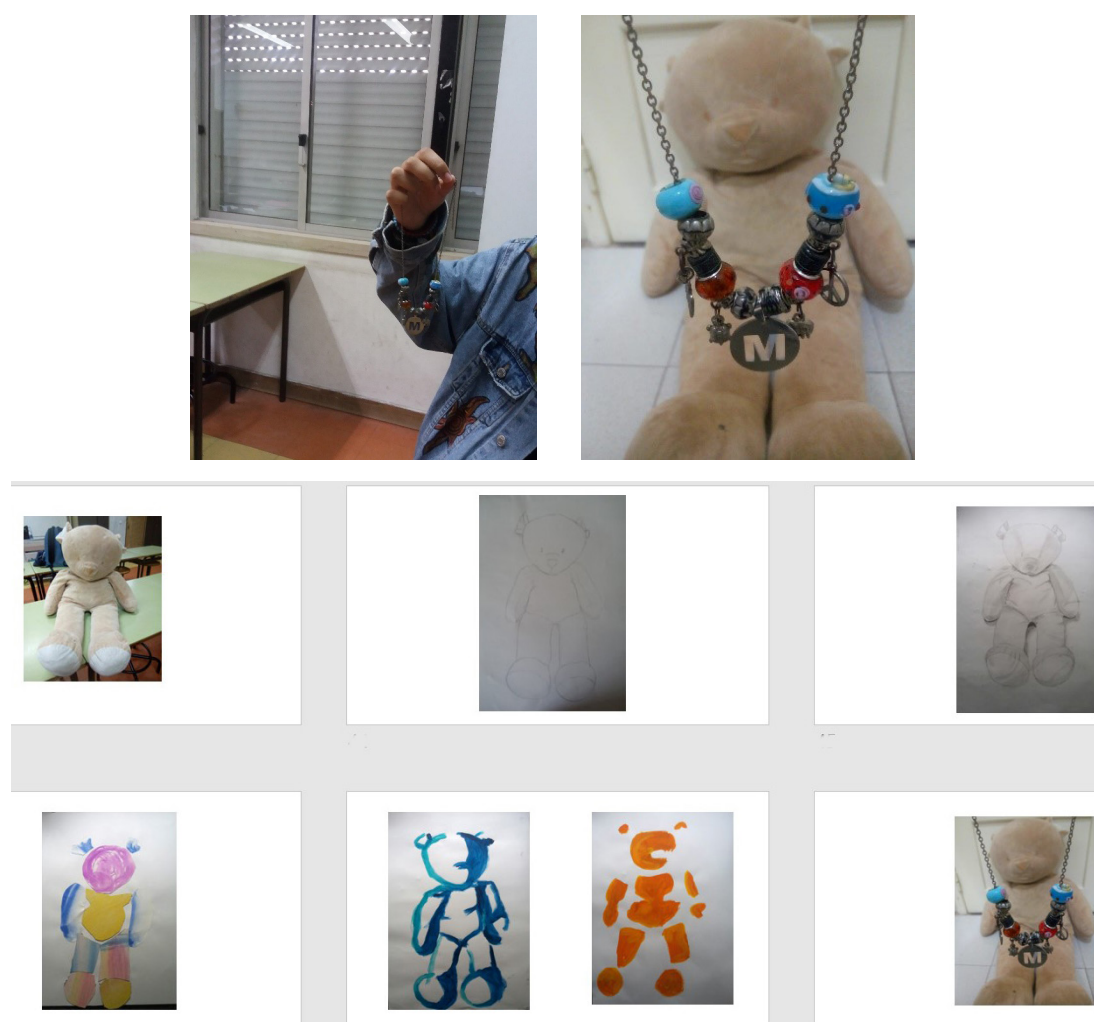


Fig.2.68 Apresentação dos trabalhos de uma aluna; Trabalho final, fotografia

A aluna explicou que ambos os objetos tinham um significado e um valor pessoal muito semelhante para si. O urso fora-lhe oferecido há dezoito anos, quando nasceu, pelo padrinho, falecido recentemente, em quem encontrara sempre um dos seus melhores amigos. Aquele urso fora o objeto que mais transmitia a sua presença junto dela. Já o colar fora-lhe oferecido pela sua melhor amiga, que também morrera, havia

cinco anos. Ambos os objetos eram, para ela, insubstituíveis e ambos cumpriam o papel de tornar imortal a presença de duas pessoas que foram muito importantes para ela. Explicou que era esse valor sentimental que estabelecia a relação entre aqueles dois objetos.

No fim desta apresentação, toda a turma se levantou e aplaudiu com vigor. Naquele momento ficou claro como este episódio tinha sido importante para a aluna, para os colegas e para a professora estagiária. Houve, efetivamente, uma aprendizagem significativa para todos.

Aproximando-se o final da aula, foi entregue a cada aluno um questionário sobre as atividades realizadas e sobre a prestação da professora estagiária (aspectos positivos e negativos), que os alunos preencheram e entregaram.

Obs. Os questionários preenchidos pelos alunos foram digitalizados e encontram-se em suporte digital (no CD entregue com a presente dissertação).

7. Avaliação

O processo de avaliação referente à unidade didática teve como base os critérios estipulados no Programa de Desenho A do 10º ano e no Artigo 23 do Capítulo III, Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho – que a vê como um «processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar» –, bem como os do Agrupamento de Escolas de Moscavide e Portela relativos à disciplina de Desenho A. (Cf. AGEPM, 2019). Tendo-se assumido uma didática pedagógica social-construtivista, subscreve-se o que diz Alonso (2002), citado por Pinho (2018):

[A avaliação é] uma componente intrínseca do processo curricular, que permite regular e monitorizar a adequação e a pertinência das decisões adotadas sobre as diferentes dimensões curriculares e organizativas, que possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem de qualidade. (Pinho, 2018)

Assim sendo, procurou-se avaliar os alunos de acordo com a sua compreensão, valor e qualidade, no desenvolvimento das atividades efetuadas. Advogando-se a avaliação contínua, ela teve lugar em vários momentos ao longo da unidade de trabalho, citando-se a este respeito Fernandes (2002):

[...] é fundamental que sejam proporcionados aos alunos vários momentos de avaliação, multiplicando as suas oportunidades de aprendizagem e diversificando os métodos utilizados, pois, assim, se permite que os alunos apliquem os conhecimentos que vão adquirindo, exercitem e controlem eles próprios as aprendizagens e competências a desenvolver, recebendo feedback frequente sobre as dificuldades e progressos alcançados». (Fernandes, 2002, p.6).

A avaliação desta unidade integrou as modalidades formativa e sumativa.

A avaliação formativa, segundo o Artigo 24 do Capítulo III do referido Decreto-Lei (139/2012, de 5 de julho), assume caráter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação ou outras entidades obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias. Compete, pois, ao professor observar e falar com o aluno, apontando onde ele deve melhorar e o que deve manter. Implica, assim, a observação da evolução do aluno, do seu desempenho, atitudes, participação, assiduidade, pontualidade, organização e cooperação. Para além disso, de acordo com o Artigo 3 do Capítulo I do mesmo Decreto-Lei, deve-se reforçar na avaliação o caráter transversal da educação para a cidadania, contemplando nesta conteúdos e orientações programáticas estabelecidos.

A avaliação sumativa, consistindo na formulação de um juízo global, tem como objetivos a classificação e a certificação. Segundo os critérios de avaliação estipulados

no Programa de Desenho A, corresponde aos trabalhos que são avaliados quantitativamente, com o objetivo de se verificar e garantir o progresso da sua aprendizagem, como são os trabalhos práticos realizados em aula, apresentações, textos eventualmente produzidos (relatórios, recensões, comentários, trabalhos, textos de reflexão, entrevistas). (Cf. Ramos, 2001, p.12). São, assim, objetos de avaliação: a aquisição de conceitos; a concretização de práticas; o desenvolvimento de valores e atitudes.

Tendo em conta as duas modalidades de avaliação referidas atrás e os critérios de Avaliação estipulados, pela Escola Arco-Íris da Portela, para a disciplina de Desenho, foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de informação e atribuídas as respetivas cotações: trabalhos realizados nas aulas e delas decorrentes, apresentações, memória descritiva (90%); observação direta das atitudes (10%). Na avaliação das atitudes, segundo os critérios estipulados pela Escola Arco-Íris da Portela, é apenas atribuída uma percentagem de 5%; contudo, nesta Unidade, dado que um dos objetivos consiste em integrar o caráter transversal da educação para a cidadania, foi-lhe atribuída uma percentagem de 10%.

Na análise, interpretação e debate de obras de referência (1ª e 4ª Fase) apenas se efetuou uma avaliação formativa, que atendeu à iniciativa, espírito crítico, e utilização de um vocabulário adequado por parte do aluno. Revestiu uma forma sumativa, na apresentação dos trabalhos finais e nas descrições das memórias descritivas, a verificação do desenvolvimento estético e crítico do aluno, bem como o uso de um vocabulário específico – verificado também no Jogo das Formas (2ª Fase) e ao longo das aulas.

Dado que a avaliação foi efetuada no final do 2º Período, acabou por competir à professora cooperante, Teresa Ferreira, atribuir uma percentagem à nota final do aluno (valor médio) na atividade correspondente à representação estrutural do objeto, a grafite, numa folha A3, apenas com o recurso à linha (3ª Fase). Os trabalhos foram avaliados quanto à qualidade expressiva da linha, à sua pureza e fluidez (atribuídos 4 valores); relações de proporcionalidade (6 valores); apropriação do efeito de perspetiva (5 valores); colocação no suporte (4 valores); sintetização geométrica (1 valor).

À atividade correspondente à representação do objeto dando-se atenção à volumetria e valores de claro-escuro (4ª Fase) foi atribuída uma percentagem de 20% na nota final do aluno. Os trabalhos foram avaliados quanto à qualidade expressiva da linha, à sua pureza e fluidez (atribuído 1 valor); relações de proporcionalidade (4 valores); apropriação do efeito de perspetiva (5 valores); colocação no suporte (4 valores); valores de claro-escuro (entendimento) (3 valores); volumetria (3 valores).

Aos exercícios de Simplificação por Nivelamento e Acentuação (5ª Fase) atribuiu-se uma percentagem de 30% na nota final do aluno. No exercício de Simplificação por Nivelamento os trabalhos foram avaliados quanto à compreensão da forma (direção da linha, mancha, proporção, etc.) (5 valores); realce da simetria pureza e

fluidez (2 valores); omissão de detalhes não integrados e eliminação da obliquidade (4 valores); colocação no suporte (4 valores); sintetização geométrica (caraterísticas estruturais) (5 valores).

Os trabalhos de Simplificação por Acentuação foram avaliados quanto à compreensão da forma (direção da linha, mancha, sombras, reflexos, etc.) (5 valores); realce das suas particularidades (5 valores); intensificação da sua obliquidade (4 valores); colocação no suporte (4 valores); domínio dos diferentes meios atuantes, integrando o conhecimento da sua natureza específica (2 valores).

À atividade correspondente à representação criativa e expressiva da transformação da forma do objeto final (6ª Fase) foi atribuída uma percentagem de 30% na nota final. Os trabalhos foram avaliados quanto à interação entre a dimensão conceptual e a dimensão prática e experimental do conhecimento (4 valores); utilização de modos próprios de expressão e comunicação visual (5 valores); utilização de modo eficiente dos diversos recursos do Desenho (4 valores); exploração de diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos com abertura a novos desafios e ideias, que inclui esboços (4 valores); o domínio de fatores, processos e sistemas de estruturação e organização formal, cromática, espacial e dinâmica e sua articulação operativa na representação e expressão gráfica (3 valores).

À apresentação, debate e interpretação dos trabalhos dos alunos à turma (7ª Fase) foi atribuída uma percentagem de 5% na nota final do aluno. A apresentação foi avaliada quanto à interação entre a dimensão conceptual e a dimensão prática e experimental do conhecimento (explicação, entendimento, significado atribuído, etc.) (6 valores); fluência e objetividade na comunicação (5 valores); referência a artistas, obras ou outras influências (4 valores); referência a materiais, técnicas e formatos utilizados (5 valores). A Memória Descritiva referente à obra final (7ª Fase) teve uma percentagem de 5% na nota final e foi avaliada quanto à interação entre a dimensão conceptual e a dimensão prática e experimental do conhecimento (explicação, entendimento, significado atribuído, etc.) (6 valores); fluência e objetividade no que se pretende comunicar (5 valores); referência a artistas, obras ou outras influências (4 valores); referência a materiais, técnicas e formatos utilizados (5 valores).

As atitudes tiveram, como foi dito já, um peso de 10% na nota final, tendo-se tido em atenção se o aluno realizou todos os trabalhos solicitados e se os entregou dentro do prazo (2,2); se empregou adequadamente o vocabulário específico (2,2); se teve iniciativa e espírito crítico (2,2); se organizou e planificou (2,2); se se empenhou e foi persistente (2,2); se se relacionou e comunicou com o professor (2,2); se se relacionou com os colegas (2,2); se foi pontual (2,2) e se respeitou as regras (2,2).

Considerar-se-ão seguidamente os resultados da avaliação.

De acordo com os critérios de avaliação mencionados, a prestação global da turma em todos os trabalhos propostos foi positiva. Podemos observar que as notas da representação de valores de claro-escuro (4ª Fase), na sua maioria, revelaram um maior entendimento especialmente quanto às relações de proporcionalidade, perspetiva e colocação no espaço em relação ao exercício da representação estrutural do objeto apenas com o recurso à linha (3ª Fase).

Obs. Como o aluno X queria mudar de curso, não foi possível comprovar se teria havido desenvolvimento da sua parte. A média da turma, contando com este aluno, na Representação estrutural do objeto apenas com recurso à linha (Quadro 1) foi de 15,6; na Representação do objeto com atenção aos valores lumínicos (Quadro 2) foi de 15 – contudo, o aluno X já não participou nesta atividade. Sem o aluno, as médias seriam, respetivamente, 15,63 e 15,98.

	Quanto à qualidade expressiva da linha, à sua pureza e fluidez (4 valores)	Às relações de proporcionalidade (6 valores)	Apropriação do efeito de perspetiva (5 valores)	Colocação no suporte (4 valores)	Sintetização geométrica (1 valor)	Valor Final	e-
Aluno	3	4	3,5	2,5	1	14	
Aluno	4	3	3	3	1	14	
Aluno	4	3	3	3	1	14	
Aluno	3,8	5,3	4	3	1	17	
Aluno	3	4	3,5	3,5	0,5	14,5	
Aluno	2,8	5,2	4	4	0,8	16,8	
Aluno	3,5	4	3	4	1	15,5	
Aluno	4	4	3,5	4	1	16,5	
Aluno	4	5	3,5	3,5	1	17	
Aluno	4	4,5	3	4	1	16,5	
Aluno	4	3	3	4	1	15	
Aluno	4	4,5	4	4	1	16,5	
Aluno	4	5	3	3	1	16	
Aluno	4	3,5	4	2	1	14,5	

Quadro 1. Avaliação na Representação da estrutura do objeto apenas com o recurso à linha

	Quanto à qualidade expressiva da linha, à sua pureza e fluidez (1valor)	Às relações de proporcionalidade (4 valores)	Apropriação do efeito de perspetiva (5 valores)	Colocação no suporte (4valores)	Valores de claro-escuro (entendimento) (3 valores)	Volumetria (3 valores)	Valor Final
Aluno	1	3,5	4	2,5	2	1,5	14,5
Aluno	1	2	3	4	3	2	15
Aluno	1	3,5	4	4	2	1,5	16
Aluno	1	4	4	3,5	3	2,5	18
Aluno	1	3,5	4	4	2	0,3	14,8
Aluno	1	3,5	3,5	4	2	2,5	16,5
Aluno	1	4	4	4	2	1,5	16,5
Aluno	1	2	3	4	2,5	2,5	15
Aluno	1	3,5	4	4	2	1,5	16
Aluno	1	3	4	4	2,5	2,5	17
Aluno	1	3,5	4	3	2	1,5	15
Aluno	1	3,5	4	4	3	2,5	18
Aluno	1	3,5	3	4	2	2	15,5
Aluno	-	-	-	-	-	-	-

Quadro 2. Avaliação na Representação do objeto atendendo à volumetria e valores de claro-escuro

laram, também, resultados positivos. A média de turma, na atividade de Simplificação por Nivelamento (Quadro 3), foi de 15,4, e na de Simplificação por Acentuação (Quadro 4) foi de 15 (sem o aluno x seria, respectivamente, de 16,5 e de 16).

Todos os alunos cumpriram e compreenderam os objetivos da atividade refe-

	Quanto à compreensão da forma, (direção da linha, mancha, proporção, etc.) (5 valores)	Realce da simetria pureza e fluidez (2 valor)	Omissão de detalhes não integrados e eliminação da obliquidade (4 valores)	Colocação no suporte (4 valores)	Sintetização geométrica (caraterísticas estruturais) (5 valores)	Valor Final
Aluno	3	0,5	3	4	5	15,5
Aluno	3	0,5	2,5	4	5	15,5
Aluno	4	2	3	3	5	17
Aluno	3,5	2	3,5	4	5	18
Aluno	4	1	3	4	5	17
Aluno	3,5	0,5	4	4	5	17
Aluno	3	2	3	4	5	17
Aluno	3	1	4	4	4	16
Aluno	4	1	4	3	5	17
Aluno	3,5	0,5	4	4	5	17
Aluno	3,5	0,5	2,5	4	5	15,5
Aluno	2,5	0,5	3	4	5	15
Aluno	3,5	1	4	4	5	17,5
Aluno	-	-	-	-	-	-

Quadro 3. Avaliação s na Simplificação por Nivelamento

	Interação entre a dimensão conceptual e a dimensão prática e experimental do conhecimento (4 valores)	Utilização de modos próprios de expressão e comunicação visual (5 valores)	Utilização de modo eficiente dos diversos recursos do Desenho (4 valores)	Exploração de diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos com abertura a novos desafios e ideias (4 valores)	O domínio de fatores, processos e sistemas de estruturação e organização formal, cromática, espacial e dinâmica e sua articulação operativa na representação e expressão gráfica (3 valores)	Valor Final
Aluno	4	4	2,5	2	2,5	15
Aluno	4	4	2,5	2,5	2	15
Aluno	4	3	2,5	2,5	2,5	14,5
Aluno	4	4	3,5	4	3	18,5
Aluno	4	3	3	3	3	16
Aluno	4	4	2	4	2	16
Aluno	4	4	3,5	4	2,5	18
Aluno	4	4	3	4	2,5	17,5
Aluno	4	2	2	1	2	11
Aluno	4	4	3	4	3	18
Aluno	4	3	3	3	3	16
Aluno	4	3,5	4	3	2,5	17
Aluno	4	3	2,5	3	3	15,5
Aluno	-	-	-	-	-	-

Quadro 4. Avaliação na Simplificação por Acentuação

rente à representação criativa e expressiva da transformação da forma do objeto (6ª Fase). A média da turma foi de 15 valores (16, sem o aluno x)(Quadro 5).

	Interação entre a dimensão conceptual e a dimensão prática e experimental do conhecimento (4 valores)	Utilização de modos próprios de expressão e comunicação visual (5 valores)	Utilização de modo eficiente dos diversos recursos do Desenho (4 valores)	Exploração de diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos com abertura a novos desafios e ideias (4 valores)	O domínio de fatores, processos e sistemas de estruturação e organização formal, cromática, espacial e dinâmica e sua articulação operativa na representação e expressão gráfica (3 valores)	Valor Final
Aluno	4	4	2,5	2	2,5	15
Aluno	4	4	2,5	2,5	2	15
Aluno	4	3	2,5	2,5	2,5	14,5
Aluno	4	4	3,5	4	3	18,5
Aluno	4	3	3	3	3	16
Aluno	4	4	2	4	2	16
Aluno	4	4	3,5	4	2,5	18
Aluno	4	4	3	4	2,5	17,5
Aluno	4	2	2	1	2	11
Aluno	4	4	3	4	3	18
Aluno	4	3	3	3	3	16
Aluno	4	3,5	4	3	2,5	17
Aluno	4	3	2,5	3	3	15,5
Aluno	-	-	-	-	-	-

Quadro 5. Avaliação na Representação criativa e expressiva da transformação da forma do objeto

Os resultados da apresentação oral dos trabalhos finais dos alunos à turma (7ª Fase) foram bastante positivos (Quadro 6). Observou-se uma maior fluência e objetividade na comunicação oral em relação à escrita na memória descritiva. Contudo, na memória descritiva, alguns alunos referiram artistas em quem se tinham baseado, não o tendo feito na apresentação. A média da turma em geral foi de 15,6 valores – sem o aluno x, seria de 16,8 valores.

	Interação entre a dimensão conceptual e a dimensão prática e experimental do conhecimento (explicação, entendimento, significado atribuído, etc.) (6 valores)	Fluidez e objetividade na comunicação (5 valores)	Referência a artistas, obras ou outras influências (4 valores)	Materiais, técnicas e formatos utilizados (5 valores)	Valor Final
Aluno	4	4	4	5	17
Aluno	4,5	4	2	5	15,5
Aluno	4,5	4	3	5	16,5
Aluno	5	5	3	5	18
Aluno	4	5	2	5	16
Aluno	4	5	2	5	16
Aluno	5	4	4	5	18
Aluno	5	5	2	5	17
Aluno	5	5	2	5	17
Aluno	5	4	4	5	18
Aluno	4	3	4	5	16
Aluno	5	2	4	5	16
Aluno	5	5	2	5	17
Aluno	-	-	-	-	-

Quadro 6. Avaliação da apresentação oral dos trabalhos finais dos alunos à turma

Na memória descritiva, uma aluna acabou por a não fazer, baixando um pouco a média em relação à apresentação oral. A média em geral foi de 13,6 valores (14,6, sem o aluno x) (Quadro 7).

	Interação entre a dimensão conceptual e a dimensão prática e experimental do conhecimento (explicação, entendimento, significado <u>atribuído</u> , etc.) (6 valores)	Fluidez e objetividade na comunicação/escrita (5 valores)	Referência a artistas, obras ou outras influências (4 valores)	Materiais, técnicas e formatos utilizados (5 valores)	Valor Final
Aluno	4	3	2,5		9,5
Aluno	5	3,5	4	5	17,5
Aluno	4	4	4		12
Aluno	5	5	4	5	19
Aluno	4,5	4	2	4	14,5
Aluno	5	3	3	5	16
Aluno	4	3,5	4	5	16,5
Aluno	5	5	2	5	17
Aluno	-	-	-	-	-
Aluno	5	4	4	5	18
Aluno	4,5	3	4	5	16,5
Aluno	4	3	4	5	16
Aluno	5	5	2,5	5	17,5
Aluno	-	-	-	-	-

Quadro 7. Avaliação da Memória Descritiva dos alunos

A média de todos os trabalhos, contando com as atitudes, foi satisfatória: 15 valores (sem o aluno x seria 16). Na avaliação das Atitudes os alunos atingiram uma média de 16 valores (Quadro 8).

	Realizou todos os trabalhos solicitados e entregou dentro do prazo (2,2)	Emprega adequadamente o vocabulário específico (2,2)	Tem iniciativa e espírito crítico (2,2)	Organiza e planifica (2,2)	Empenho e persistência (2,2)	Relaciona-se e comunica com o professor (2,2)	Relaciona-se com os colegas (2,2)	Pontualidade (2,2)	Respeita as regras (2,2)	Valor final
	1,5	1,5	1	1	2,2	2,2	2,2	2,2	2,2	16
	2,2	1,5	1	1	2,2	2,2	1,5	2,2	2,2	16
	1,5	1,5	1	1	2,2	2,2	1,5	2,2	2,2	15,3
	2,2	1,5	2,2	2,2	2,2	2,2	2,2	2,2	2,2	19,1
	1	1,5	2,2	1	1,5	2,2	2,2	1,5	2,2	15,3
	2,2	1	2,2	1	2,2	2,2	2,2	1	2,2	16,2
	2,2	1,5	1,5	1,5	2,2	2,2	2,2	2,2	2,2	17,7
	2,2	1,5	2,2	1	2,2	2,2	2,2	2,2	1,5	17,2
	1	1,5	1	1	0,5	2,2	2,2	2,2	2,2	13,8
	2,2	1,5	2,2	1,5	2,2	2,2	2,2	2,2	2,2	18,4
	1,5	1	2,2	1,5	1,5	2,2	2,2	2,2	2,2	16,5
	1	1	1,5	2,2	2,2	2,2	1,5	2,2	2,2	16
	2,2	1	1,5	1	2,2	2,2	2,2	2,2	2,2	16,7
	-	2,2	2,2	-	-	-	2,2	2,2	1,5	10,3

Quadro 8. Avaliação das Atitudes dos alunos

8. Metodologia de Investigação

Sendo que o projeto partiu de uma investigação de carácter teórico que se procurou levar à prática nesta Unidade Didática, a abordagem metodológica que se implementou foi qualitativa: assente numa epistemologia subjetivista, que valoriza o papel do investigador como construtor do conhecimento (Coutinho, 2013, p.17), foi desenvolvida de acordo com uma perspetiva interpretativa, cujo produto do conhecimento é subjetivo.

Para a interpretação, sempre um “modo de olhar», concorreram os conhecimentos e saberes, bem como a experiência pessoal e pedagógica da professora estagiária, nomeadamente, a da prática pedagógica com estes alunos específicos. Como a construção da teoria, também a interpretação se processa (dada a inter-relação do investigador com a realidade que estuda) «de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno à medida que os dados empíricos emergem» (Coutinho, 2013, p.28). Estando o foco do estudo tanto no processo como nos produtos observáveis (resultado dos trabalhos dos alunos), a análise dos dados é, pois, predominantemente indutiva e contínua, feita em simultâneo com a recolha, ao longo das aulas lecionadas.

As técnicas de recolha e análise de dados foram, fundamentalmente, a observação direta das ações, comentários, questões, comportamentos, pontos de vista, etc. por parte dos alunos em sala de aula. Para que a observação se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, segundo Menga Ludke, esta deverá ser controlada e sistemática. Houve, pois, um esforço de se garantir «um planeamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa por parte do observador» (Ludke, p.25, 1986). Registou-se sempre aquilo que se observou através de anotações escritas e fotografou-se sempre o trabalho dos alunos ao longo da sua elaboração, visando o processo. As técnicas de recolha e análise de dados incidiram também nos trabalhos realizados pelos alunos, na respetiva avaliação quantitativa e num questionário, entregue aos alunos com o objetivo de recolher dados qualitativos e quantitativos relativamente ao trabalho por eles desenvolvido nesta unidade e à sua opinião acerca das atividades desenvolvidas e conhecimentos adquiridos.

Os resultados da investigação provêm, assim, da observação em aula, dos questionários, dos trabalhos desenvolvidos (desde a representação da estrutura de um objeto à sua transformação), da memória descritiva elaborada pelos alunos e, por fim, de um diálogo final, em que os alunos interpretaram, segundo a sua visão, a transformação da forma do objeto dos colegas, visando-se confirmar se todos os alunos compreenderam a ideia de que as interpretações, ou significados que damos às obras, dependem da nossa perceção subjetiva.

9. Verificação dos dados e Avaliação das Aprendizagens

Este capítulo tem como principal objetivo analisar a avaliação das aprendizagens dos alunos, bem como da Unidade Didática. Neste sentido, começar-se-á por considerar os objetivos pretendidos em cada atividade e o seu cumprimento. Dentro da didática construtivista assumida, foram analisados os resultados do inquérito feito aos alunos, onde estes deram a sua opinião sobre as atividades realizadas e a prestação da professora estagiária, visando-se verificar se os alunos consideram ter feito uma aprendizagem significativa, como se pretendia. No fim, conclui-se com a resposta à questão que esplotou este estudo:

Como é que o aprofundamento do estudo da perceção visual e a observação do mundo envolvente, bem como o ensino de cultura visual (onde se promove o diálogo e a interpretação de obras de arte) podem contribuir para o desenvolvimento artístico e pessoal do aluno, garantindo-lhe uma aprendizagem significativa?

1ª Fase, 6ª, 7ª Fase – Conteúdos: Visão Temas: perceção visual e mundo envolvente

Foi possível verificar um desenvolvimento estético nos alunos na análise, interpretação e debate de obras de arte, pois a maioria, na apresentação final do trabalho e na memória descritiva do mesmo, descreveu a sua obra formalmente de um modo adequado, referenciou artistas nos quais se baseou, referiu as técnicas e formatos utilizados e, por fim, demonstrou como compreendia a ideia de «transformação», conferindo um significado à obra e explicando o porquê de a ter realizado.

As atividades destas aulas foram concebidas com o objetivo de conscientizar nos alunos o conhecimento que têm do mundo que os rodeia, as experiências construídas pelas suas memórias, as informações interiorizadas e os saberes acumulados, que lhes proporcionam uma visão alargada, uma capacidade de organizar as suas perceções, de estabelecer relações, de atribuir significados e reconhecer emoções, de intervir e comunicar, de um modo pessoal, singular e único.

Da primeira observação da obra de René Magritte *A traição das imagens* (1929) até à análise de duas obras, nomeadamente *Tela Habitada* (1976) de Helena de Almeida e *Conceito espacial* de Lúcio Fontana, verificou-se já um desenvolvimento estético razoável, que, na teorização de Abigail House (cf. Reis, 2016, pp.6-7), corresponderá à transição do desenvolvimento II para IV, pois, embora os alunos não sejam peritos no conhecimento da História de Arte, foi visível neles uma certa aproximação à obra, pois analisaram-na pormenorizadamente em busca de significados, apelando aos seus sentimentos; ao escutarem os colegas e as suas interpretações, perceberam que,

cada vez que observavam de novo a obra, esta lhes parecia diferente, como foi possível comprovar nas muitas vezes em que os mesmos alunos reformulavam as suas interpretações. Na interpretação de *Mão*, de Artur Cruzeiro (1960) e de *Vigiar, Esconder e Punir*, de José Luís Neto (2000), os alunos entenderam como o contexto em que a obra foi realizada pode alterar significativamente o seu significado.

As apresentações finais revelaram-se bastante positivas. Tanto os colegas como quem apresentava, na sua maioria, demonstraram ser observadores experientes – refletindo antes de emitir opinião – e recreativos – após ouvirem a opinião dos colegas, voltavam a observar e a analisar a obra e atribuíam significados mais reforçados ou mesmo outros. Muitos deles mostraram conhecimento da História e Cultura das Artes, associando referências com as obras apresentadas e quem as apresentou referenciou artistas pelos quais se influenciou; também estabeleceram relações entre as obras e a sua experiência e questões que o mundo atual nos coloca. Muitos alunos abordaram temas de procura interior de si mesmo. Posto isto, considera-se que se verificou uma evolução geral e que, com mais conhecimento e mais prática de interpretação de obras de referência, todos poderão alcançar o Estádio V.

Como já foi referido, a média geral da turma, no que toca à apresentação final, foi de 15,6 valores (sem o aluno x, que decidira mudar de curso, seria de 16,8 valores), tendo todos cumprido os objetivos propostos e tendo a comunicação sido objetiva e fluente. Na apresentação oral, a nota mais baixa foi de 15,5 e a mais alta de 18 valores, variando as restantes notas entre estes dois valores, sendo notável a maturidade demonstrada na comunicação oral. Na memória descritiva, a nota mais baixa foi de 9,5 e a mais alta de 17,5 e a média geral dos resultados foi de 13,6 (14,6, sem o aluno x): os alunos, na sua maioria, referenciaram os artistas em que se inspiraram, deram conta da análise formal efetuada e dos materiais e formato utilizados, e contextualizaram a obra, embora de uma forma muito menos clara do que o haviam feito oralmente.

Relativamente ao inquérito, apenas 12 dos 14 alunos entregaram as suas respostas. Destes 12 alunos, 5 consideraram que o diálogo com as obras constituía uma das atividades de que mais gostaram, apontando a oportunidade de observar e conhecer obras de vários artistas, desenvolver o espírito crítico com a análise feita, conhecer os pontos de vista dos colegas e respeitá-los, reter muita informação que lhes foi útil no desenvolvimento dos trabalhos práticos. Para 2 alunos, porém, foi uma das que menos tinham gostado (porque não «se desenhava», só se interpretava e se debatiam ideias). A média da classificação foi de 3,2 valores, com a distribuição: 5:3; 4:1; 3:4; 2:3; 1:1.

No que toca aos 3 aspetos positivos desta atividade, foi referido terem podido desenvolver a sua capacidade de observação e interpretação e expressar o que sentiam na contemplação da obra, conhecer artistas que não conheciam, dar a sua opinião e

ouvir a dos outros, respeitando-a, dar-se conta da variedade de pontos de vista, observar e conhecer diferentes estilos artísticos, conhecer referências em que se poderiam inspirar, aprender diferentes técnicas. Quanto aos aspetos negativos, apenas um aluno referiu que preferia realizar atividades práticas.

Há aspetos a melhorar na prestação da professora estagiária, nomeadamente dar mais tempo e atenção às memórias descritivas, de modo a ajudar os alunos a se exprimirem de uma forma mais clara e concisa, como a que se observara na apresentação oral. Muito na falta de empenho notada nos alunos teve, porém, mais a ver com estar a terminar o ano letivo e, como alegaram, terem já apresentado os trabalhos, considerando por isso que a memória descritiva «não devia ser muito importante».

2º Fase – Conteúdos: Sintaxe Tema: domínio da linguagem plástica

O Jogo das Formas pretendia levar o aluno a dominar o vocabulário específico da área do desenho relativo à forma, fortalecer o conhecimento e a valorização do seu papel enquanto sujeito observador perante objetos visuais, com base na tomada de consciência dos fatores que o estruturam e condicionam, e desenvolver a sua capacidade de síntese gráfica.

Acredita-se ter-se ido ao encontro do que Richard Arends propõe quando sublinha a necessidade de se construírem contextos de aprendizagem produtivos, que motivem e envolvam os alunos, propiciando, assim, a sua compreensão das matérias lecionadas (cf. Arends, 1995, p. 122), pois procurou-se construir um contexto de aprendizagem produtivo onde foi contemplada a organização de uma atividade que constituiu um momento agradável para os alunos. A participação num jogo a pares foi favorável, pois os alunos mostraram-se totalmente absorvidos pela atividade em que, ao mesmo tempo, estavam a aprender. Os conhecimentos adquiridos puderam ser comprovados nas atividades posteriores – a representação estrutural do objeto apenas com recurso à linha, a representação com atenção aos valores de sombra e de luz, e a simplificação por nivelamento e acentuação – que lhes proporcionaram prestar mais atenção às características formais do objeto, tomar consciência dos fatores que o estruturam e desenvolver a noção de síntese gráfica, bem como, na apresentação oral, utilizar um vocabulário adequado.

Dos 12 alunos que responderam ao inquérito, quatro consideraram o «Jogo das Formas» uma das suas atividades preferidas, pois os fizera refletir e analisar a forma que o objeto possuía e observar a dos objetos escolhidos pelos colegas. Para dois alunos, porém, foi uma das atividades de que menos gostaram por ser a que menos exigia deles enquanto alunos de artes. A média da classificação foi de 3,4 valores. com esta

distribuição: 5:2; 4:5; 3:2; 2:2; 1:1. Quanto aos aspetos positivos, para além de divertido e dinâmico, o jogo permitia-lhes, segundo indicaram, conhecer as características formais dos objetos, analisá-los com atenção, verificar que possuem características formais diferentes, perceber que, na sua síntese, são constituídos por formas geométricas e são portadores de cores, texturas, etc., que também constituem formas.

Relativamente aos aspetos a melhorar na prestação da professora estagiária, esta deveria ter explicado mais claramente os objetivos a atingir. (Era a primeira vez que realizava o jogo com alunos e estava algo ansiosa, o que se refletiu na explicação). Procurou, porém, nas atividades subsequentes, lembrá-los e clarificá-los.

3ª Fase – Conteúdos: Procedimentos Temas: aprofundamento do estudo de formas artificiais

A atividade referente à representação estrutural do objeto do aluno, a grafite, numa folha A3, apenas com o recurso à linha, tinha como objetivo levar o aluno a entender as relações visuais entre ângulos, formas e espaço, a desenvolver a sua capacidade de representação e de síntese gráfica, a dominar e aplicar princípios e estratégias de composição e estruturação, e a compreender práticas de ocupação de página, enquadramento e processos de transferência.

Variando as notas finais entre 14 e 17 valores, a média foi de 15,6 (15,63, sem o aluno x). Foram notadas algumas dificuldades no que toca às noções de proporcionalidade (em 6 pontos atribuídos, a média foi de 4,14) e à apropriação do efeito de perspetiva (em 5 pontos, a média foi de 3,4). A nível da colocação no suporte e devida ampliação do formato dos objetos, e da fluidez da linha, os resultados foram mais positivos.

No inquérito, para 3 alunos, foi uma das atividades de que mais gostaram, mas não explicaram porquê; para outros 3, foi aquela de que menos gostaram, pois, apesar de terem consciência da importância que tinha para a disciplina de Desenho e para o seu futuro artístico, exigia muita atenção, rigor e empenho na análise da estrutura do objeto; para outros, apenas puderam recorrer ao uso da linha fazia com que o desenho parecesse «inacabado». A média da classificação foi de 2,3 valores, com esta distribuição: 5:0; 4:3; 3:4; 2:1; 1:2. Como aspetos positivos indicaram tê-los levado a dar mais atenção à forma do objeto do que ao respetivo conceito e a analisar mais atentamente a sua estrutura. Como negativos, o terem encontrado dificuldades na compreensão estrutural do objeto.

Quanto aos aspetos a melhorar, percebeu-se que nem todos os alunos tinham entendido bem a estratégia da « visualização » proposta por Betty Edwards (Edwards,

2005); procurou-se, pois, junto de cada aluno, analisar os seus resultados nesta atividade, apontando onde deveria melhorar, e, no exercício seguinte, confirmar que todos entenderam como se aplicava esta estratégia de visualização para uma efetiva compreensão.

4º Fase – Conteúdos: Sintaxe. Temas: aprofundamento do Espaço e Volume

A atividade referente à Representação do objeto onde é dada atenção à sua volumetria e valores de claro escuro tinha como objetivos desenvolver no aluno a capacidade de representação, de modo a que entendesse as articulações entre perceção e representação do objeto, e de análise, e, no campo dos estudos analíticos de desenho à vista, o domínio de proporção, escalas e distâncias, eixos e ângulos relativos, e volumetria.

A maioria dos alunos pareceu ter entendido o processo de «visualização da forma», como é proposto por Betty Edwards (os resultados foram mais positivos do que os da atividade anterior no que toca às noções de estrutura formal do objeto), a importância da atenção e do rigor no olhar, e o facto de a visão requerer, para se desenvolver, muita atividade e rigor (cf. Hoffman, 1998: XIII).

Em relação às noções de proporcionalidade, notaram-se melhorias, tanto que a média alcançada (sem o aluno x, que já não realizou este exercício) foi de 3,3, em 4 pontos atribuídos. Quanto à apropriação dos efeitos de perspetiva, a média foi de 3,7 em 5. As notas nesta atividade variaram entre 14,5 e 18 valores, tendo a média atingido 15 valores (sem o aluno X, 16 valores).

Relativamente aos efeitos de sombra e de luz, os alunos não apresentaram dificuldades na sua captação, diferenciação e compreensão, tendo a média sido de 2,3 pontos em 3. Já na atenção ao volume, mostraram alguma insegurança – uma média de 1,9 pontos em 3 atribuídos. Quanto à ocupação de espaço na folha e à fluidez e pureza da linha, todos os alunos melhoraram.

No inquérito, de novo 3 alunos indicaram ter sido uma das atividades de que tinham gostado mais, sem referir porquê. Para 5 alunos, foi uma das de que menos gostaram, devido à dificuldade sentida em captar as zonas de sombra e de luz do objeto conferindo-lhe volume, e à exigência pedida; um aluno sentira não ter alcançado os objetivos; outro, não ter tido tempo suficiente para dar a devida atenção; outro ainda gostou, mas já não era novidade para ele. A média da classificação foi de 2,8 pontos, com esta distribuição: 5:1; 4:3; 3:5; 2:2; 1:1. No que toca aos pontos positivos, alguns alegaram terem aprendido a analisar e a diferenciar as zonas de luz e de sombra e compreendido a sua aplicação no objeto; outros, ter sido um treino para compreenderem

melhor as noções da perspectiva linear e os valores de claro-escuro. Quanto aos aspetos negativos, um sentiu dificuldades na captação e diferenciação das zonas de luz e de sombra, e outro admitiu não ter sabido gerir o tempo de modo a acabar a atividade.

Em relação aos aspetos a melhorar, deveria ter sido dada uma explicação mais aprofundada do modo como captar e diferenciar as zonas de luz e de sombra num objeto, conferindo-lhe volume, e não se deveria ter procurado acelerar por ainda haver outras atividades a realizar.

5ª Fase – Conteúdos: Procedimentos Tema: Transformação por simplificação – nivelamento e acentuação

Esta atividade teve como objetivos desenvolver no aluno as capacidades de observação, interrogação e interpretação, levá-lo a compreender as articulações entre perceção e representação do mundo visível, a compreender as noções de transformação gráfica por simplificação (nivelamento e acentuação), e a desenvolver uma compreensão mais aprofundada das formas que regem o objeto, captando a sua «essência».

Tanto na atividade da Simplificação por Nivelamento como na de Acentuação os alunos cumpriram os objetivos pretendidos. Considera-se que estabeleceram uma relação ainda mais próxima com as formas do objeto e que entenderam que desenhar implica descobrir, procurar nas formas do objeto o que as torna únicas ao seu olhar (cf. Jacinto, 2012, p. 122). Variando as notas entre 15 e 18 valores, a média foi de 15,4 valores (sem o aluno X, 16.5). Na avaliação da Simplificação por Nivelamento, no parâmetro relativo à eliminação e omissão de detalhes não integrados, em 4 pontos, a média foi de 3,3.

Também cumpriram os objetivos de sintetizar geometricamente o objeto, onde recordei a ideia do *Jogo das Formas* (desconstrução linear, síntese geométrica da forma, etc.) e o documento que lhes tinha entregue com o respetivo vocabulário e formas geométricas. Em 5 pontos atribuídos, a média foi de 4,9. Na compreensão da forma (direção da linha ou da mancha, etc.), de 5 pontos atribuídos, a média atingiu 3,4. Nos exercícios de Simplificação por Acentuação, a média da turma em geral foi de 15 valores (16, sem o aluno X), variando as notas entre 14 e 18 valores. Na intensificação da obliquidade das formas, a que foram atribuídos 4 pontos, a média foi de 3,3. Na compreensão da forma (noção de texturas, linhas, manchas, etc.) a que foram atribuídos 5 pontos, a média foi de 3,6. No realce das particularidades do objeto, com uma cotação de 5 pontos, a média foi de 3,5.

No inquérito, para 6 alunos estas duas atividades tinham sido das sua preferidas, por nunca as terem experimentado e por lhes ter sido fornecida uma grande diver-

sidade de materiais, propiciando-lhes liberdade de ação. Para 2 alunos foram aquelas de que gostaram menos, sem explicarem porquê.

A média da classificação foi de 3,6 valores, com esta distribuição: 5:4; 4:3; 3:2; 2:3; 1:0. Como aspetos positivos, alguns referiram terem desenvolvido a sua criatividade, pois, ao aplicarem as técnicas e conferirem os resultados, sentiram ter-se aproximado mais do que implicava a Simplificação por Nivelamento ou por Acentuação; outros, terem dado atenção mais aprofundada às características do objeto procurando fazer sobressair a sua essência; outros, terem conseguido «ver para além da forma do objeto em si» e desenvolvido a sua expressividade, pois puderam utilizar diversos materiais; outros, terem analisado mais de perto o objeto e terem chegado a trabalhos interessantes; para um aluno, a atividade foi divertida e cativante. Quanto a pontos negativos, não indicaram nenhum.

No que toca a aspetos a melhorar, tratando-se de trabalhos que exigem tempo para se verificarem desenvolvimentos, especialmente percetivos, houve satisfação com o modo como os objetivos desta Unidade foram positivamente cumpridos.

6ª Fase – Conteúdos: Procedimentos. Temas: Sensibilização para a Invenção: construção de formas

Com a atividade de transformar uma dada forma do objeto (que incluía a sua estrutura, cor, matéria – forma em si) noutra forma (mais simples ou mais complexa, representativa ou abstrata), pretendeu-se fomentar no aluno uma interação equilibrada entre a dimensão conceptual e a dimensão experimental do conhecimento, que levasse à assimilação e consolidação operativa dos conteúdos, desenvolver a sua capacidade de estabelecer relações gráficas novas a partir de elementos pré-existentes, incrementar o seu sentido de projeto e criação de mapas conceptuais, conducentes a uma atitude crítica exigente face à prática e cultura artística, e desenvolver as suas competências criativas no que toca ao desenho.

Foi possível verificar que cada aluno entendeu que a forma como interpreta (os significados que atribui ao que observa) diz muito daquilo que conhece, sente e é, percebeu que temos visões do mundo muito diferentes, que não dependem só da cultura, religião, género, localidade, etc., mas também da experiência de cada um enquanto indivíduo, singular e único. (cf. Hernández, 2005). A avaliação mostrou que todos os alunos compreenderam e cumpriram os objetivos. As notas variaram entre 14,5 e os 18,5 valores, tendo a média sido de 15 (16, sem o aluno x). Ao parâmetro onde se pretendia verificar a interação entre a dimensão conceptual e a dimensão prática foi atribuída uma cotação de 4 pontos, que os alunos atingiram. Na utilização de modos

próprios de expressão e comunicação visual, com uma cotação de 5 pontos, a média da turma foi de 3,5. Aos fatores, processos e sistemas de estruturação e organização e sua articulação operativa, com uma cotação de 3 valores, a média foi de 2,6. Na exploração de diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, com a cotação de 4 pontos, a média foi de 3. Na utilização dos diversos recursos do Desenho, em 4 pontos atribuídos, a média foi de 2,8. Obs. Os alunos tiveram oportunidade de utilizar variados materiais e técnicas, desde aguarelas, guaches, colagens, acrílicos, pasta de moldar (gesso), materiais orgânicos, desenho digital e pastéis de óleo, tendo podido, assim, dar largas à sua criatividade.

No inquérito, para 10 alunos, foi uma das atividades de que mais gostaram, por ter um caráter livre, propício ao desenvolvimento da criatividade, exigindo reflexão e trabalho da imaginação, e por terem podido experimentar diversos materiais; um aluno disse gostar de atividades diversificadas como foi esta. Ninguém apontou esta atividade como aquela de que menos gostou. A média da classificação foi de 4,3 pontos, com esta distribuição: 5:7; 4:3; 3:1; 2:1; 1:0. Como pontos positivos, valorizaram o ter-lhes permitido desenvolver a criatividade e a capacidade de interpretar obras de arte, perceber a ideia de projeto, conhecer as obras dos colegas, explorar diversos materiais, entender como uma simples forma se pode transformar em tantas e tão complexas, e, dado o seu caráter livre, ter-lhes «aberto a mente», proporcionando refletir sobre quanto se poderia fazer a partir da forma de um objeto), aprender novas técnicas e aprofundar conhecimentos, desenvolvendo as suas capacidades. Não apontaram aspetos negativos.

Em relação aos aspetos a melhorar, existe sempre o fator do tempo, pois considera-se que, se mais tempo houvesse, mais atenção e aconselhamento poderia ter sido dado a alguns alunos em particular.

À questão, proposta no inquérito aos alunos, do relevo destas atividades na sua formação em Artes Visuais, referiram ter sido importante pela diversificação de atividades, pelo incentivo à utilização de diferentes materiais e técnicas, por terem aprendido a analisar com atenção as formas dos objetos antes de os representar e a perceber a ideia do processo de transformação de um objeto noutra, por terem podido observar a evolução da transformação do objeto que cada um escolheu, conhecer várias perspetivas (e formas de analisar e interpretar um só objeto), refletir acerca de questões futuras (área a seguir), aprender novas técnicas, compreender aspetos acerca da perspetiva linear, desenvolver-se enquanto artistas, debater, interpretar e conhecer obras de diversos artistas, por terem aprendido muito com a análise atenta do objeto e da sua representação, por terem aumentado o respeito pela opinião do outro. Por fim, o aluno x referiu que, apesar de pretender mudar de curso no próximo ano letivo, a

grande diversidade de informações que reteve no que toca às obras de arte e ao que foi explorado nos diálogos e debates contribuiu para que alargasse a sua cultura geral.

Comportamento e Atitudes

Na sua maioria, os alunos demonstraram atitudes bastante positivas, tendo a média atingido 16 valores. Na realização de todos os trabalhos solicitados e entrega dentro do prazo (cotação de 2,2 pontos), a média foi de 1,6; no uso de um vocabulário adequado, (cotado com 2,2) foi de 1,4 valores; na iniciativa e espírito crítico (2,2), de 1,7; na organização e planificação (2,2), de 1,2; no empenho e persistência (2,2), de 1,8; na pontualidade (2,2), de 2,1. Todos os alunos relacionaram-se e comunicaram com o professor (2,2) e respeitaram e relacionaram-se com os colegas (2,2), respeitaram as regras de sala de aula (2,2), cumprindo, assim, valores de cidadania.

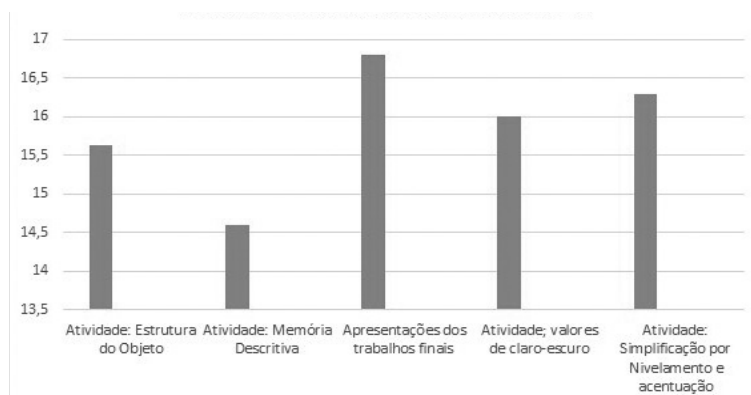


Gráfico 2.1. : Média das notas dos alunos em cada uma das atividades

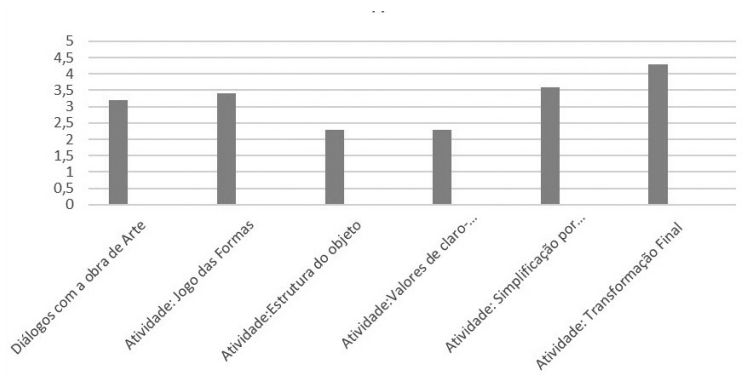


Gráfico 2.2. : Média das classificações atribuídas pelos alunos a cada uma das atividades

Prestação da professora estagiária nesta Unidade

Numa didática assente numa perspetiva construtivista como a que foi seguida, importa conhecer a opinião dos alunos sobre a prestação do professor para saber em que aspetos poderá melhorar. 9 alunos atribuíram 5 valores à organização das ativi-

dades realizadas, considerando que os tentou sempre ajudar, foi muito organizada na gestão do tempo e compreensiva em relação à entrega limite dos trabalhos, esteve sempre disponível, incentivou-os a melhorar, explicou sempre tudo o que era necessário e introduziu sempre um tópico importante antes de iniciar qualquer atividade, foi motivadora e expôs de forma clara os conteúdos a reter; preparou e desenvolveu bem as atividades, diversificou-as e realizou-as segundo uma ordem apropriada; por fim, que era simpática. 2 alunos atribuíram 4 pontos, referindo que explicava bem, mas devia dar um pouco mais atenção a alguns alunos durante seu projeto.

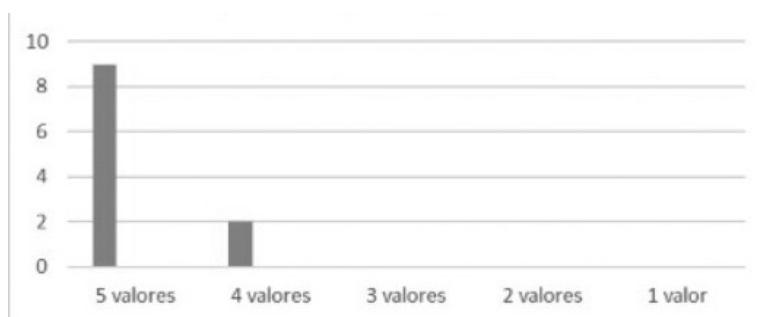


Gráfico 2.3. Classificação da organização das atividades

Quanto à clareza na transmissão de conteúdos, 5 alunos atribuíram 5, indicando que os tinha os ajudado bastante a clarificar as suas ideias, oferecendo diversas hipóteses de resolução, a compreender os objetivos de cada atividade e os conteúdos transmitidos. 5 alunos atribuíram 4, referindo que, no início, alguns alunos tinham dúvidas, mas que acabavam sempre por as ver esclarecidas com clareza; um referiu que, por vezes, não era tão objetiva, e outro atribuiu 4,5, referindo que algumas expressões que utilizava nem sempre eram bem compreendidas.

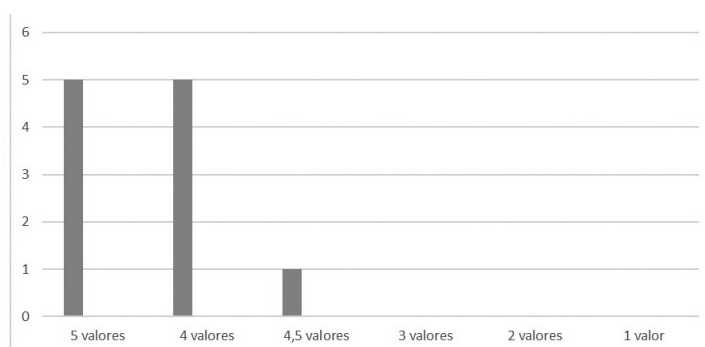


Gráfico 2.4. Classificação da clareza na transmissão dos conteúdos

Dado que a lecionação desta Unidade constituiu a primeira experiência de lecionação da professora estagiária, esta tem a plena noção de que necessita, ainda, de

muita prática para se sentir mais à vontade e confiante em si mesma, para explicar os conteúdos que pretende transmitir aos alunos com mais clareza e de forma mais assertiva. Sabe que, por vezes, era visível o seu nervosismo, o que prejudicava a sua explicação, especialmente quando era dada à turma em geral, São aprendizagens a assimilar e lições a reter que a desenvolverão como professora e pessoa.

Quanto à disponibilidade mostrada no auxílio do desenvolvimento do trabalho, 10 alunos atribuíram 5, afirmando que tinha sido muito clara e precisa, ajudava sempre que a solicitavam, sempre pronta a fornecer informações muito relevantes para o trabalho, tinha fornecido sempre um feedback preciso sobre os trabalhos e concedido mais tempo para os acabarem, fora bastante prestativa e sempre disponível. Um aluno atribuiu 4 valores, referindo que, por vezes, sentiu precisar de mais atenção minha no seu trabalho.



Gráfico 2.5. Classificação da Disponibilidade no auxílio do desenvolvimento do trabalho

Quanto à relação global com a turma, 8 alunos atribuíram 5, afirmando que se relacionava com todos os alunos, era conselheira e amiga, sabia comunicar com eles, era simpática, o que os fazia sentir confortáveis, tudo isto de uma forma profissional. Um aluno atribuiu 4 valores, mas não explicou porquê; outro atribuiu 3,5, referindo que ainda havia aspetos a melhorar.

Como aspetos positivos, indicaram que era disponível e fornecia diversas referências artísticas, era muito prestável, simpática e responsável, motivadora, otimista e tinha um bom método de ensino, era simples, alegre, compreensiva, clara, pois compreenderam todos os objetivos e esclarecedora, procurando, ao máximo, ajudá-los a compreender o que era pretendido. Em relação aos aspetos negativos, apenas 3 alunos responderam, indicando que, por vezes, era um pouco perfeccionista e deixava transparecer algum nervosismo; um aluno indicou que devia variar mais o modo como procurava motivar cada aluno.

Na verdade, a professora estagiária mostrou sempre sentir uma imensa necessidade em fazer o aluno acreditar em si mesmo e, por vezes, o seu reforço terá sido um tanto desmedido, ainda que sempre verdadeiro. Procurou apontar sempre os aspetos

positivos de cada um; não dizia, porém, que todos eram «excelentes» em todas as atividades, procurava, sim, que todos progredissem, pelo menos, mais um valor relativamente ao exercício anterior. Acontece que elogiava bastante os alunos que o conseguiam, sobretudo os que mostravam ter mais dificuldades, pois, pelo que foi notado no decorrer da observação das aulas, tratava-se de alunos que não estariam habituados a receber elogios, falta esta que, para além de poder ser injusta, lhes seria dolorosa.

Não se poderá negar a imensa vontade da professora estagiária de observar em cada rosto um sorriso de satisfação e gratidão; sabendo que poderá ser um pensamento imaturo, ainda motivado pela sua falta de prática, não poderá apagar o facto de também ter sentido na pele, ao longo dos anos de estudante, a falta de empatia por parte de muitos professores, para com ela e para os seus colegas, e saber como essa distância e falta de crença nos alunos prejudicou muitos, não só na disciplina específica, mas também a nível pessoal – colegas que consideravam não ser capazes, atribuindo a si mesmos a culpa do fracasso. E todas as lágrimas vertidas e que viu verter, face à ideia de que nunca se irá conseguir, há que, com os seus futuros alunos, as transformar em Confiança, Motivação e Autoestima. Há que acreditar em todos os alunos, da mesma forma que acreditou sempre em si mesma e nos colegas que teve. Dará, agora, mais atenção à maneira como irá reforçar a motivação dos alunos, de modo a que seja adequada e significativa para cada um.

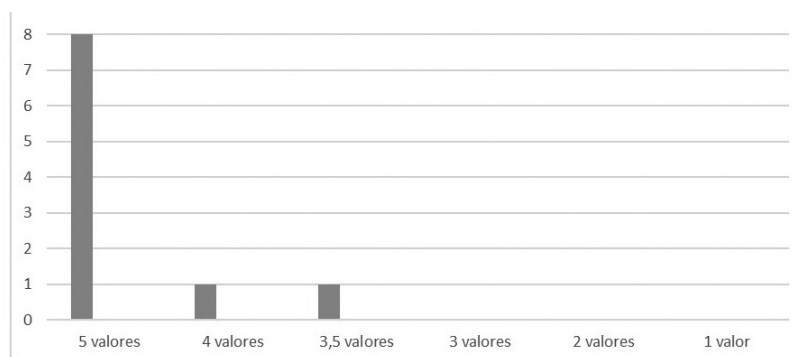


Gráfico 2.6. Classificação quanto à Relação global com a turma

Conclusões Finais (cumprimento dos objetivos) e Desenvolvimentos futuros

Foi possível verificar nos alunos um considerável desenvolvimento no que toca à percepção visual e à observação atenta do mundo, evidenciado nos trabalhos efetuados, e nas apresentações e interpretações, bem como nas respostas ao inquérito e na observação direta. Notou-se um maior amadurecimento nas interpretações no diálogo com as obras de arte, uma maior compreensão em relação às suas características, tanto formais como contextuais, e uma conscientização de poderem constituir importantes influências no desenvolvimento dos trabalhos práticos. Com os resultados obtidos pôde confirmar-se o sucesso e a resposta a algumas das questões iniciais da investigação.

Em relação ao desempenho da professora estagiária na implementação desta Unidade Didática, os alunos valorizaram a organização, modo de explicar, empenho, postura, dedicação, disponibilidade e simpatia. Em relação às atividades desenvolvidas, consideraram-nas importantes para o seu desenvolvimento artístico e pessoal, sublinhando terem aprendido a conhecer melhor e respeitar o outro e a sua opinião. Manifestaram a sua vontade de criar, explorando diferentes materiais: «sentir» os materiais em contacto com a pele parece ter sido uma experiência privilegiada por todos, como se pôde observar nos seus trabalhos e nas classificações que atribuíram no inquérito às atividades de Simplificação por Acentuação e Nivelamento e Transformação Final do Objeto. Também no «Jogo das Formas» e no Diálogo com as obras de arte mostraram uma imensa vontade de conhecer, observar, comunicar e partilhar as suas ideias.

Onde mais se sentiu que esta Unidade lhes proporcionou uma aprendizagem significativa foi na última apresentação dos trabalhos finais, nomeadamente a da aluna Y. A significatividade desta aprendizagem tornou-se manifesta quando esta aluna criou uma relação entre dois objetos completamente distintos e lhe atribuiu um significado tão próprio, tão intenso e tão marcante, que fez todos os colegas levantarem-se e aplaudirem, demonstrando como todos «sentiram» com ela o valor daquela obra. Aqui soube-se, sem qualquer dúvida, que a função mais importante da Arte tinha sido concretizada, pois revelara a sua essência na partilha de ideias e sentimentos, na humildade, respeito, atenção ao outro e à sua mensagem e sua valorização. A aluna transformou o objeto e transformou a sua mensagem quando a partilhou com os outros: a própria mensagem já não lhe pertence, nem a ela, nem à obra; pertence a quem a reteve e logo deixa de lhe pertencer ao discerni-la, passando a ser outra, diferente.

A obra nasce de uma relação entre o eu e o mundo e é partilhada com o outro, que também estabelece relações com o mundo. Não existe uma forma só, existem várias, diversas, indetermináveis, múltiplas formas que são sucessivamente transfor-

madras pelo nosso olhar e pelo do outro. A sua a essência está nesta entrega, partilha e infindável procura.

Dado que a Unidade Didática partiu da atribuição dos significados às coisas e da sua inerente transformação, e se visou sempre implementar uma didática construtivista, seria interessante que, partindo da transformação final efetuada pelos alunos, se juntassem por pares ou por grupos de três, e, com base nas suas respetivas transformações, criassem uma nova. Orientados pelo professor, deveriam considerar e analisar bem os trabalhos dos colegas, de modo a terem já uma ideia de quais lhes seria mais favorável juntar para obter um resultado significativo.

O objetivo seria criar uma relação de cooperação entre os alunos, que exigiria um processo efetivo de comunicação, promovendo a criação de ideias, maior influência mútua e o estabelecimento de relações interpessoais positivas. Conjuntamente, deveriam refletir, acerca das formas, mensagem e significados que tomariam como base na construção a partir das características da obra de cada um. No fim, os grupos iriam apresentar e partilhar com os colegas a sua «nova transformação», depois de ouvirem a sua opinião, a semelhança da apresentação final nesta Unidade.

Esta nova atividade enfatizaria a ideia de como as transformações formais, as próprias mensagens, significados e interpretações são processos contínuos, pois a Arte, como a nossa própria vida, vai-se metamorfoseando à medida que a vivemos e partilhamos vivências com outro. No fim, para além da apresentação e respetiva Memória Descritiva, os alunos montariam uma exposição com todos os trabalhos, desde a fotografia do objeto a esta nova transformação com os colegas, de modo a partilhá-los com todos os membros da comunidade educativa: mais uma vez essa partilha geraria novas interpretações, novos significados, e por isso, novas transformações.

Bibliografia

- Abramović, M. *An Artist's Life Manifesto*. Disponível em <https://publicdelivery.org/marina-abramovic-manifesto/>
- AGEPM (2019). *Avaliação*. Disponível em <http://agepm.pt/cms/images/18-19/Criterios/10Ano/CA10DES.pdf>
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la Enseñanza de las Artes Y la Cultura Visual*. Madrid: Catarata.
- Alencar, E. (2007). Criatividade no contexto Educacional: Três décadas de Pesquisa. In *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 23, nº especial, pp. 45-49.
- Almeida et. al.(2009). Inteligências múltiplas de Gardner: é possível pensar a inteligência sem um factor G?. In *Psychologica*, nº 50, Disponível em: URI:<http://hdl.handle.net/10316.2/5424>
- Almeida, P. (2009) Entrevista a Manuel António Pina, Disponível em: <http://visao.sapo.pt/actualidade/cultura/entrevista-a-manuel-antonio-pina=f692243>
- Arends R.I (1995), *Aprender a ensinar – Estratégias para construir ambientes de aprendizagem produtivos*. Lisboa: Mcgraw Hill.
- Arnheim, R. (2005 [1954]). *Arte e Percepção Visual: Uma Psicologia da Visão Criadora. I*. Tradução de T. de Faria. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Assembleia da República. (2012). Diário da República, 1.ª série – N.º 129 – 5 de julho de 2012, Disponível em : https://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=5533
- Castro, A. (1950). *Compêndio de Desenho para o 2º ciclo dos Liceus*. Lisboa: Livraria Progresso.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Cunha, F.; Uva, M.(2016). A aprendizagem cooperativa: cooperativa: perspectiva de docentes e crianças. In *Interações*, nº 4, pp.133-159.
- Derrida, J. (2005). *Aprender finalmente a viver*, Entrevista com Jean Birnbaum a Jacques Derrida, tradução de Fernanda Bernardo, Coimbra: Ariadne editora.
- Dubet, F. (1997). Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. In *Revista Brasileira de Educação*, n. 5, maio/ago. 1997, p. 222-31. São Paulo.
- Dubet, F. (2011). Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. Tradução de Ione Ribeiro Valle. In *Revista Brasileira de Educação*, v. 16 n. 47 maio-ago.
- Edwards, B. (2007). *Desenhando com o lado Direito do Cérebro*. Tradução de Ricardo Silveira. São Paulo: Ediouro.

- Efland, A. (1995). Change in the Conceptions of Art Teaching. In Ronald W. (ed.) *Context, content and community in Art education: beyond post modernism*, New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? In Revista: *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n° 2, pp.5-17, Julho/Dezembro, 2008.
- Exupéry, A. (2001), *O Príncipezinho*, Tradução de Joana Morais Varela. Lisboa: Presença.
- Fernandes, P. (2002). Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas. Disponível em: https://plataforma.elearning.ulisboa.pt/file.php/8221/Avaliacao_e_Deenvolvimento_curricular_excertos_.pdf
- Focillon, H. (1943). *A vida das formas*. Tradução de Fernando Silva. Lisboa: Edições 70.
- Fontana, L. (2007); disponível em: <http://aprendersociales.blogspot.pt/2007/06/lucio-fontana-y-elespacialismo.html>
- Fontes, A. & Freixo, O. (2009). *Vygotsky e a Aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros do Horizonte.
- Mauri, F. (1997). Linguagem e tradução em Walter Benjamin. In: *Anais do XI Encontro Nacional da Anpoll, João Pessoa, PB, 1996*. (p. 551-556). Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Mauri_Furlan/publication/242200883_Linguagem_e_Traducao_em_Walter_Benjamin/links/00463522a297abddcd000000.pdf
- Garcia, I. O (1999). *Desenvolvimento da Compreensão Interpessoal e o Juízo Moral*. Tese de Mestrado Inédita. Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Gralik, T. (2010). Cultura Visual: Rumo à Compreensão de Outros Universos no Ensino de Artes. In *Revista NUPEART*, vol. 8.
- Hargreaves, A. (2003), *O Ensino na Sociedade do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Hayes, J. (2010). Curriculum 21: Essential Education for a Changing World. <http://www.ascd.org/publications/books/109008/chapters/A-New-Essential-Curriculum-for-a-New-Time.aspx>
- Hernández, F.(2003). Temática: Os Estudos de Cultura Visual na formação inicial dos professores de Educação Visual e Tecnológica, Entrevista de Conceição Cordeiro e Maria de Graça Martins a Fernando Hernández. In *Revista Aprender, Maio 2003*.
- Hernández, F.(2005) De qué hablamos quando hablamos de cultura visual? In *Revista Educação e Realidade, Julho/Dezembro 2005, n°2*, pp. 9-34.
- Hernández, F.& Sancho-Gil,J.; Gardner, H. & Davis, K. ; Valente, J.(2014), O futuro da sala de aula, In *Pátio: Ensino Fundamental, ano XVIII, Nov. 2014/Jan. 2015, n°72*.
- Hoffman, D. (1998). *Visual Intelligence: How We Create What We See*. Nova York: W. W. Norton.

- Itten, J., (1975), *Design and Form -The Basic Course at the Bauhaus*. Tradução de Fred Bradley. Londres: Thames and Hudson.
- Jacinto, J. (2012). Do Verídico ao Verdadeiro. In *Ciclo de conferências Desenhar, saber desenhar*. Universidade de Belas Artes de Lisboa.
- Kubler, G. (1991). *A forma do Tempo*. Lisboa: Vega
- Liblik, A. & Diaz, M. (2006). *A avaliação em artes visuais no ensino fundamental*. Curitiba: Editora/UFPR - SEB/MEC.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da Criatividade*. Tradução de Márcia Moraes. Porto Alegre: Artmed.
- Lüdke, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Moreira, M. A (1999), *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: EPU.
- Nogueira, C. & Nogueira, M. (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In *Educação & Sociedade, ano XXIII, n° 78*.
- Nóvoa, A, et al (2007). *Espaços de Educação. Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ontoria, A.; Baresteros, A.; Cuevas, C. Geraldo, L.; Gomez, J.P.; Martin, I.; Rodriguez, A.; Velez, V. (1994), *Mapas Conceptuais – Uma Técnica para Aprender*. Lisboa: ASA.
- Paquet, M. (1995). *René Magritte: O pensamento tornado visível*. Alemanha: Taschen.
- Pennac, D.(2009), *Mágoas da Escola*. Tradução de Isabel St Aubyn. Porto: Porto Editora
- Pessoa, F.(2007). Autopsicografia. Disponível em: <https://novosnavegantes.blogs.sapo.pt/12284.html>
- Piaget, J. (1972). *Problemas de Psicologia Genética*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pinho, A.S. (2017). PPT Sistematização: Currículo e Políticas curriculares. Disponível em https://plataforma.elearning.ulisboa.pt/file.php/8221/PPT_Curriculo_moodle_.pdf
- Ponty, M. (1960). *O olho e o espírito*. Disponível em: https://www.academia.edu/11328353/OLHO_E_O_ESPIRITO_merleau_ponty
- Queiroz, J.P. & Oliveira, R. (2018). Prefácio – Pela criação de uma Rede Invisível. In *Arte e Ensino: Propostas de Resistência*. Universidade de Lisboa: CIEBA.
- Ramos, A. (2001). *Programa de Desenho A do 10º ano do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais*. Lisboa: Ministério de Educação – Dep. do Ensino Secundário.
- Ramos, A. (2010). *Retrato: o desenho da presença*. Lisboa: Campo da Comunicação
- Ramos, E. & Profírio, M. (2010). *Manual do Desenho, Ensino Secundário, 10º ano Curso de Artes Visuais*. Porto: ASA.
- Ramiro, M. (2012). *A Reforma Protestante e sua contribuição para a educação moderna*. São Paulo, Universidade Metodista. Disponível em: <http://portal.metodista.br/fateo/noticias/a-reforma-protestante-e-sua-contribuicao-para-a-educacao-moderna>
- Reis, R. (2016) O diálogo com a obra de arte na escola. Disponível em: <http://principio.org/o-dilogo-com-a-obra-de-arte-na-escola-ricardo-reis.html>

- Rego, A. (2012). Saber desenhar uma flor. In *Ciclo de Conferências Desenhar, Saber Desenhar*. Universidade de belas Artes de Lisboa.
- Rilke, R.M. (2008). *Cartas a um jovem poeta*, tradução de Isabel Castro Silva. Vila Nova de Famalicão: Quasi.
- Rilke, R., (2007). *As Elegias de Duino. Os Sonetos a Orfeu*, tradução de Vasco Graça Moura. Lisboa: Bertrand Editora.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2009). *O Elemento*, tradução de Ângelo Pereira. Porto: Porto Editora.
- Santos, M. E. (2012). Educação em cidadania / Educação pela cidadania / Educação para a cidadania. In Gonçalves, (2012). *Escola e Comunidade – Laboratórios de cidadania global*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Salabert, P. (2001). El pensamiento visible. La expresión y el estilo personal. Disponível em https://www.academia.edu/3154172/El_pensamiento_visible._La_expresi%C3%B3n_y_el_estilo_personal
- Sibilia, P. (2012). *Redes ou paredes? A escola em tempos de dispersão*, Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Silva, Carolina (2010). Movimentos, correntes e modelos na educação artística. In *A cultura visual na educação artística: “entre Sila e Caribdes”*, Dissertação de Mestrado em Educação Artística, orientada por João Pedro Fróis. Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes.
- Sousa, A. (2007). *A Formação dos Professores de Artes Visuais em Portugal*, Dissertação de Mestrado em Educação Artística, orientada por João Pedro Fróis e Margarida Calado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes.
- Sousa, J. M. R. (1995). *Didática da Educação Visual*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sprinthall, N. A.; Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional*, tradução de Sara Bahia, Alexandre Pinto, João Moreira, Manuel Rafael. Lisboa: Mcgraw Hill.
- Sprinthall, N.A; Collins, W. A. (1994). *Psicologia do Adolescente*, tradução de Cristina Vieira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, J. P.; Gomes, A. A; Monteiro, S.; Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto editora.
- Valente, T. S. (1993). O papel do professor de educação artística. In *Revista Educar* n.º 9. Curitiba Jan./Dec. 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601993000100009
- Vidal, A.(2013). *Desenvolvimento da Criatividade dos alunos de Artes Visuais*, Dissertação de Mestrado em Ensino de Artes Visuais, orientada por Maria de Lourdes Riobom, e coorientada por João Malhou da Costa. IADE (Instituto de Arte, Design e Empresa – Universitário) de Lisboa.

Vidal, C. (2015). *Invisibilidade da Pintura – Uma História de Giotto a Bruce Nauman*. Lisboa: Fenda.

Xavier, G. (2014). Significante e Significado no processo de alfabetização e letramento: contribuições de Saussure. In *Cadernos Espuc*, n.º25, 2014. Belo Horizonte,

Zeki, S. (1999). *Inner Vision: An Exploration of Art and the Brain*. Oxford: Oxford University Press.

Sites consultados referentes à Escola da Portela e respetivo Agrupamento:

Agrupamento da Escola da Portela e Moscavide: <http://agepm.pt/cms/>

Carta de Missão da Diretora: <http://agepm.pt/cms/images/15-16/agrupamento/direcao/2015-11-06-carta-de-missao.pdf>

Localização Portela: <http://www.jf-moscavideportela.pt/pages/hportela.php>

Projeto Educativo: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://agepm.pt/cms/images/15-16/agrupamento/2016-03-01-PEA-nova-versao-alteracoes.pdf>

APÊNDICES E ANEXOS

Apêndices

Apêndice 1

Breve resenha do contributo que as teorias psicológicas trouxeram ao campo do ensino/aprendizagem

Apêndice 2

Os estádios de desenvolvimento cognitivo, psicosocial, moral e interpessoal

Apêndice 3

Breve resenha de como se formou a escola pública

Apêndice 4.

Cumprimento do Programa de Desenho A para o 10º do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais

Apêndice 5

Caracterização do Contexto escolar

Apêndice 1

Breve resenha do contributo que as teorias psicológicas trouxeram ao campo do ensino/aprendizagem

A Psicologia, desde os seus primórdios, tem vindo a demonstrar um especial interesse pelo estudo da Aprendizagem. William James (1842-1910) refere-a como «o enorme volante da sociedade» (Sprinthall, 1993, pp. 205). Wilhelm Wundt (1832-1920), considerando a mente composta por átomos de experiência, ligados por associações, visava captá-los e estudá-los, utilizando a «técnica de introspeção», que consistia no treinamento de indivíduos a olharem para dentro de si próprios e a relatarem os seus sentimentos e sensações. Max Wertheimer (1880-1943) considerou que Wundt perdera totalmente a ideia do que se entende por experiência humana, afirmando ironicamente que «parecia um músico a analisar cada uma das notas separadamente sem nunca ouvir a melodia», defendendo que é fundamental estudar, não as partes em separado, mas a configuração inteira, a sua forma – *Gestalt* em alemão, de onde “gestaltismo”. (Cf. Sprinthall, 1993, pp. 207). Na esteira de John B. Watson (1878-1958), os comportamentalistas ou behavioristas (do inglês behavior) repelem a prática introspectiva, considerando não fornecer dados empíricos observáveis, sendo só o comportamento manifestado pelo sujeito realmente observável, como tal, objeto do método científico (cf. Sprinthall, 1993, p. 207).

Estas duas escolas defendem ideias completamente contrárias acerca da noção de como os indivíduos aprendem: os comportamentalistas consideram que a aprendizagem resulta de conexões (associações) entre estímulos (impressões sensoriais) e respostas, enquanto os gestaltistas veem a aprendizagem como uma reorganização de perceções, reorganização que permite que «quem aprende perceba novas relações, resolva novos problemas e ganhe uma compreensão básica da matéria.» (Sprinthall, 1993, p. 206). Destas duas perspetivas nascem os dois lados de uma controvérsia, que historicamente, como referem os autores do livro *Psicologia Educacional*, dividiu o campo da psicologia: comportamentalismo versus cognitivismo gestaltista.

A perspetiva comportamentalista procura compreender o comportamento em termos das relações entre os estímulos observáveis (acontecimentos no meio ambiente) e as respostas observáveis (ações comportamentais) e respetivas consequências e acontecimentos contingentes/consequentes. (Cf. Tavares, 2007, p.109). Os resultados das experiências de Ivan Pavlov (1849-1936) permitiram formular, na sua extrapolação para o campo do ensino/aprendizagem, que era necessário utilizar um estímulo – quer positivo, quer negativo – que suscitasse uma reação no aluno, reação esta que seria determinante na aprendizagem e na educação, pois, «através da repetição consistente desses emparelhamentos [S-R: estímulo resposta] é possível criar ou remover respostas fisiológicas e psicológicas em seres humanos e animais.» (Tavares, 2007,

p.111). Acreditava-se, assim, que, para que ocorresse aprendizagem era necessário que o aluno estivesse preparado para estabelecer uma conexão entre o estímulo e a resposta; caso contrário, a aprendizagem não aconteceria. (Tavares, 2007, p.112). Nesta base teórica, o ensino baseava-se em exercícios de repetição, ensino individualizado de tipo programado, demonstrações de atividades que os alunos deveriam reproduzir, sem serem acompanhadas de grandes explicações (Tavares, 2007, p.114). B. F. Skinner (1904-1990) atribuía ao ensino o papel de «organizar uma sequência de reforços apropriada e de verificar se esses reforços são contingentes à emissão das respostas apropriadas por parte dos alunos» (Sprinthall, 1993, p. 234). Assim, o professor só poderia saber se o aluno teria aprendido alguma coisa pela sua maneira de falar, pelos diagramas que fazia, as equações que resolvia, etc. No entanto, não deixava de ser uma criança que estava a ser “talhada” por adultos. Onde ficava a criatividade, o sentido crítico, a imaginação e a opinião do aluno?

As ideias comportamentalistas vão buscar muito às teorias de John Locke para quem a mente da criança é uma «tábua rasa», onde as experiências vão deixando o seu traço, de onde fazerem consistir o papel do professor em encher, metaforicamente falando, com a água da sabedoria (a sua) o copo vazio dos alunos (Sprinthall, 1993, p. 235). A esta visão contrapõe Martin Seligman (1942-) «que cada criança nasce com raízes biológicas, por exemplo, no sistema evolutivo de sobrevivência» (Sprinthall, 1993, p. 235). As crianças condicionadas a agir de uma forma particular, desejada pelo professor, rapidamente irão abandonar esse comportamento condicionado, por exemplo, logo que mudem de escola, cresçam, etc. Acresce que não existe um “estímulo” único que se possa empregar com sucesso em todas as crianças. O professor deve tomar em conta a idade do aluno, o seu contexto familiar, a sua relação com os colegas e tentar conhecer um pouco da sua personalidade. Não existem métodos de aprendizagem predeterminados para todos e é fundamental que o professor ajude o aluno a aprender e a desenvolver-se de uma forma saudável. Como nos adverte Sprinthall «o organismo humano é, afinal, tanto biológico como psicológico e é necessário desenvolver, adaptar métodos de aprendizagem em estádios particulares do desenvolvimento.» (Sprinthall, 1993, p. 236).

Max Wertheimer, fundador da escola de Psicologia da Gestalt, como já referi, preocupava-se com a forma como as crianças aprendiam, especialmente na escola. Era contra a memorização, pois queria que os jovens compreendessem verdadeiramente o que se estava a ensinar e conseguissem discernir a natureza do problema. (cf. Sprinthall, 1993, p. 213). Wertheimer explicou que existem duas espécies de soluções para os problemas, as de tipo A e as de tipo B. As soluções de tipo A são as que utilizam a originalidade e o discernimento (avaliação do problema), enquanto as de tipo B são as que fazem uso das associações passadas, de uma forma rígida e não apropriada. Wertheimer utilizou o exemplo de ensinar uma criança a encontrar a área de um pa-

ralelogramo. Primeiro, ensinou-a a encontrar a área de um retângulo, não partindo da memorização da fórmula, mas sim da compreensão de como a fórmula funciona. O retângulo foi então dividido em quadrados mais pequenos e a criança viu que a área total era composta pelo número de quadrados numa fila a multiplicar pelo número de filas. De seguida, recortou um paralelogramo desenhado em papel e pediu às crianças que determinassem a sua área. Algumas crianças continuavam a multiplicar a largura pela altura, uma solução do tipo B. Outras utilizavam soluções do tipo A, como cortar um dos lados triangulares e encaixá-lo no lado oposto. Nesta altura a criança tinha criado um retângulo e podia corretamente utilizar a fórmula previamente aprendida. (Cf. Sprinthall, 1993, p. 213)

Apêndice 2

Os estádios de desenvolvimento cognitivo, psicosocial, moral e interpessoal

Piaget apresentou os seus quatro estádios de desenvolvimento cognitivo como uma sequência, considerando impossível cortar-se caminho. Só me irei ater àquele em que se situam os alunos com que trabalhei: o Estádio das Operações Formais. A partir dos 11 anos a criança começa a desenvolver o raciocínio dedutivo, faz associações mais depressa do que antes, toma consciência da variedade de estratégias que pode utilizar. Começa a ser capaz de reformular as suas ideias, de se corrigir, de pensar abstratamente e chegar a novas formas de compreensão. Adquire ainda a capacidade da metacognição – o pensamento alarga-se abrangendo a perspectiva de outros – e da autoreflexão, com o resultante alargamento da imaginação e do sentido artístico, com a compreensão dos significados simbólicos, como sejam a metáfora e a analogia. (Cf. Sprinthall, 1993, p. 113). Piaget avisa que não há vantagem em se pretender acelerar o desenvolvimento da criança para além dos seus limites: uma excessiva aceleração corre o risco de romper o equilíbrio psicológico que leva o seu tempo, sendo este do-seado por cada um à sua maneira. O ideal da educação não é levar o aluno a aprender o máximo, ou elevar ao máximo os resultados, mas sim aprender a aprender: aprender a desenvolver-se e aprender a continuar a desenvolver-se depois da escola. (Piaget, 1972, p. 40)

Dos estádios do desenvolvimento psicosocial de Erik Erikson, importa-me ter em conta o quinto, em que o jovem se confronta com a polaridade «identidade versus confusão de identidade», questionando-se quanto a «o que é», «o que quer fazer no futuro», «o que pode fazer». É uma fase em que o adolescente necessita de explorar, conhecer, experimentar, errar, voltar a tentar, etc. Aquele que recebe incentivo e reforço adequados através da exploração pessoal vai emergir desta fase com um forte sentido de si mesmo e uma sensação de independência e controle. Aquele que permanece

inseguro das suas crenças e desejos ir-se-á sentir inseguro e confuso sobre si mesmo e o futuro. (Cf. Tavares, 2007, p.8).

Importante é também atender à teoria da Tomada de Perspetiva Social de Robert Selman, segundo a qual a compreensão da realidade interpessoal resulta da capacidade progressiva do sujeito para diferenciar, coordenar e integrar a sua perspetiva com a perspetiva do outro (reconhecendo e compreendendo a existência de vários pontos de vista). Um relacionamento saudável e equilibrado com os amigos permite ao adolescente avaliar o seu próprio comportamento pela comparação com o dos outros e resistir a pressões de cedência à conformidade. A interação com os outros é «um pilar para a construção da identidade pessoal, da reestruturação de um conjunto de comportamentos, pensamentos, valores e objetivos pessoais.» (Cf. Tavares, 2007, pp.10-11)

Com o início do pensamento formal, o adolescente começa a refletir sobre questões de valores e de moral. Kohlberg identifica estádios de desenvolvimento moral: «desenvolvimento moral ocorre de acordo com uma sequência específica de estádios, independentemente da cultura, do meio social, do continente ou do país a que o indivíduo pertence.» (Kohlberg, citado por Sprinthall, 1994, p. 245-246). O adolescente começa a pensar no como as outras pessoas encaram um determinado problema e como é que ele se sente face a esse problema: já consegue «assumir a perspetiva social dos outros». Este estádio marca, assim, o início da «empatia genuína», ou seja, a capacidade de se colocar, emocionalmente, na pele do outro (cf. Sprinthall, 1994, p. 255). É importante para os professores terem conhecimento desta fase e acompanharem o aluno de forma a que ele tome uma iniciativa pessoal através da reflexão e consciencialização dos acontecimentos. Por volta dos dezasseis anos e até aos dezoito, o indivíduo «começa a processar cognitivamente as questões relativas aos valores, de acordo com um vasto conjunto de regras e leis sociais». Passa a ser internamente orientado, desenvolvendo a capacidade para pensar racionalmente nos problemas. (Cf. Sprinthall, 1994, p. 257-258). Torna-se mais autónomo e é capaz de conceber, analisar e avaliar questões importantes, manifestando uma maior tendência para ponderar e examinar cuidadosamente os assuntos de uma forma menos inconstante e mais abrangente.

Na escala de níveis de desenvolvimento interpessoal de Selman, ao terceiro nível, dos dez aos quinze anos, corresponde a «assunção mútua de perspetivas», em que o jovem consegue imaginar a perspetiva da outra pessoa e começa a desenvolver o seu ponto de vista, vendo, por isso, as relações entre as pessoas como um processo de partilha mútua. Já o nível quatro, dos quinze anos até à idade adulta, é caracterizado pela «assunção profunda e socio simbólica de perspetivas», em que os indivíduos podem formar perspetivas uns sobre os outros a níveis diferentes, desde partilhar informações ou interesses superficiais a dividir valores ou opiniões comuns a respeito de ideias bastante abstratas de natureza moral, legal ou social, pois compreendem que cada um tem a sua opinião, interesses, valores, personalidade, etc. (Cf. Sprinthall,

1994, p.159). Para que a criança consiga desenvolver um complexo funcionamento interpessoal, característico do nível quatro, é fundamental que desenvolva uma adequada interação com as outras pessoas. Sem esta experiência apropriada, e sem uma reflexão sobre interações sociais, a criança não conseguirá passar, automaticamente, de um estágio para o seguinte. (Cf. Sprinthall, 1994, p. 162). É, por isso, crucial que, na escola, se proponham atividades que desenvolvam estas capacidades interpessoais, por exemplo em torno do conceito de cidadania, fazendo o jovem perceber que o outro também tem um “eu” como ele, possui interesses e opiniões, ama e sofre como ele. É necessário explicar aos jovens que é preciso conhecermo-nos a nós mesmos para percebermos os outros. O desenvolvimento da tomada de perspectiva é, assim, entendida como a capacidade para compreender o próprio e os outros (Garcia, 1999, p.37).

Finalmente, importa ter em conta as Teorias Socio Culturais. Vygotsky, citado por Moreira, dá relevo ao facto de o desenvolvimento cognitivo não ocorrer independentemente do contexto social, histórico e cultural em que tem lugar, considerando que os processos mentais, como o pensamento, a linguagem e o comportamento volitivo, têm origem em processos sociais, onde o contexto social evidentemente interfere. (Cf. Moreira, 1999, p. 109-110). É, pois, na socialização, através do uso de signos (palavras, números, linguagem, etc.) e instrumentos que estes processos cognitivos se desenvolvem: quanto mais o indivíduo utilizar signos, mais irá desenvolver diferentes formas de pensar para, assim, poder refletir e agir; quanto mais instrumentos aprender a usar, mais possibilidade terá de desenvolver capacidades e atividades em que pode aplicar os seus conhecimentos (Moreira, 1999, p. 111).

A perspectiva construtivista, para a qual concorrem, de alguma forma, as que foram passadas em revista, assume, com Vygotsky, que «os instrumentos, signos e sistemas de signos são construções sociais e culturais, e a internalização, no indivíduo, dos instrumentos e signos socialmente construídos, é uma reconstrução interna em sua mente.» (Moreira, 1999, p. 121). O professor pode ajudar o aluno a clarificar ideias, pode mostrar-lhe outras perspectivas, etc.; no entanto, esta aprendizagem deve ser realizada dentro do que Vygotsky denomina «zona de desenvolvimento proximal do aluno» (Vygotsky, 1988, p. 97), que consiste na distância entre o seu nível de desenvolvimento cognitivo independente e o seu nível de desenvolvimento potencial, medido através da solução de problemas sob orientação de um professor, por exemplo, ou de companheiros mais capazes (cf. Moreira, 1999, p. 116). Moll (2002), citado por Fontes (2009), considera quatro estádios da zona de desenvolvimento proximal, em que o desempenho é, respetivamente, «assistido por indivíduos mais capazes», «auto assistido», «desenvolvido e automatizado», e «desautomatizado». Vygotsky percepcionou o estágio de automatização como o dos frutos do desenvolvimento, mas também como fossilizado, porque se torna rígido e distanciado da dinâmica da mudança social e mental, enquanto no da desautomatização o aluno percebe que, durante toda a sua

vida, estará a aprender e deverá estar apto para isso. Para cada aluno, em momentos diferentes da sua aprendizagem, há uma mistura de regulação externa, autorregulação e de processos automatizados. (Cf. Fontes, 2009, p. 20).

Apêndice 3

Breve resenha de como se formou a escola pública

Como o assinala Colin Heywood (citado por Sibilia, 2012, p.30), a escola moderna começou a anunciar-se em meados do século XVII, irradiando a partir do norte da Europa, com a Reforma Protestante. Com a formação das nações-estados e da classe média, o poderio da Igreja – durante a Idade Média, responsável única pela educação escolar – fora já consideravelmente abalado. Lutero incentivou as autoridades civis à criação de escolas para toda a população, e de acordo com Lorenzo Luzuriaga, citado por Marcelo Ramiro (2012), foi com a Reforma que a educação pública (que se pretendia universal e gratuito) teve a sua origem. O movimento defendia, desde logo, a educação pública. Ramiro cita a este respeito Ruy Afonso da Costa Nunes: «a educação começa a visar de modo claro e definido a formação integral do homem, o seu desenvolvimento intelectual, moral e físico» (Ramiro, 2012, p.).

Quando falamos de desenvolvimento racional, de imediato o ligamos ao Iluminismo e é um facto que a escola moderna surge sob a égide da razão lógica e do conhecimento e método científico; mas não podemos esquecer que foi a Reforma Protestante que fertilizou o solo para que o Iluminismo se instalasse e surgissem os sistemas nacionais de educação (cf. Sibilia, 2012, p.31). Se a ética protestante almejava «lavar a alma dos fiéis», o ideal iluminista visava temperar o carácter dos cidadãos (cf. Sibilia, 2012, p.32).

A palavra “aluno”, etimologicamente associada à ideia de falta de luz e à consequente necessidade de ser iluminado, é assim entendida por alguns, enquanto outros a interpretam em termos da necessidade de nutrição intelectual e o termo torna-se sinónimo de “discípulo”, palavra cuja origem remete ao verbo *discere* (distinguir o certo e errado), significando aquele a quem é explicado o que deve saber e fazer. (Cf. Sibilia, 2012, pp. 22-23). Desde tenra idade as crianças oriundas da burguesia eram enviadas todos os dias à escola para se habituarem a permanecer tranquilas e a cumprir o que lhes era ordenado: «não ter disciplina seria um problema mais grave que a ignorância.» (Sibilia, 2012, p.20). Era uma época em que o sujeito deveria ser moral, instruído e disciplinado, em prol da construção do «Estado Magno», visto como subjetividade “pedagógica” que tinha como objetivo formar o cidadão para a pátria (cf. Sibilia, 2012, pp.23- 24).

No seio do catolicismo, a escola moderna remonta ao impulso dado pelos Jesuítas, cuja vocação pedagógica levou à sua disseminação no continente europeu em pleno auge da Contra Reforma e nas colónias latino-americanas, africanas e asiáticas. O papel da evangelização não contemplava apenas a salvação espiritual dos indígenas: também procedia a ensinamentos práticos na persecução dos objetivos das autoridades colonizadoras, que eram ministrados aos indígenas mediante o recurso a fortes doses de disciplina (cf. Sibilia, 2012, p.35 e 36). Levando em conta esta densa linhagem que, à força da letra e do sangue, mesclava puritanismo e esclarecimento, não admira que a escola primária obrigatória – que se instituíra no Ocidente, no final do século XIX, com as suas correspondentes repercussões no ultramar – tivesse como firme e nobre propósito o de educar e normalizar todos os cidadãos, ensinando-os a ser produtivos e obedientes. Os jovens eram, deste modo, educados dentro dos parâmetros da disciplina, do saber e dos valores.

Apêndice 4.

Cumprimento do Programa de Desenho A para o 10º do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais

A disciplina de Desenho A pretende que os alunos do 10º, 11º e 12º anos, do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, adquiram competências, dominem, percebam e comuniquem, de modo eficiente através dos vários meios expressivos do desenho. Esclarece que o desenho não deve ser tomado apenas como «aptidão de expressão ou área de investigação nos mecanismos de perceção, de figuração, ou de interpretação, mas também como forma de reagir, atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente, construtiva e liderante» (Ramos, 2001, p.3). Estipula que tem de incluir, nos conteúdos abordados, princípios de cidadania, que façam apelo à diferença, que desempenhem um papel ativo na sociedade, mediante meios expressivos e que auxiliem no processo contínuo de integração dos adolescentes.

Numa época repleta de novos desafios e de «incertezas complexas», como referi nos capítulos anteriores, é fundamental, como nos alerta o próprio Programa, que o professor desempenhe uma pedagogia onde se fomentem diálogos e «debates de crítica, de exposições e de confrontos» e que, dessa forma, se estimule o desenvolvimento estético, associado a um adequado aprofundamento de cultura visual que apele à inovação «intermediada pelo exercício esclarecido e humanista da sua didática» (p.3). Deste modo, são parte do Desenho e da sua didática, três áreas de exploração: a perceção visual, a expressão gráfica e a comunicação. O estudo da perceção visual debruça-se sobre a forma como a informação visual é apreendida e interpretada por cada um de nós. Este conhecimento e o seu respetivo aprofundamento darão ferramentas

necessárias para que os sujeitos iniciem e desenvolvam a sua expressão gráfica de forma eficaz e competente «quanto à sintaxe perceptiva e cognitiva e uma crescente acuidade analítica na percepção e expressão» (p.5). No estudo da expressão gráfica, o domínio de uma linguagem plástica é aprofundado, bem como o conhecimento dos vários materiais e técnicas expressivas. Cabe, assim, o estudo de «suportes, normalizações, instrumentos, meios de registo, alfabetos do traço e da mancha, convenções matéricas e todos os restantes recursos do desenho, incluindo a infografia». No que respeita ao estudo dos processos de comunicação, procura fornecer aos alunos os respetivos planos de expressão e de conteúdo a desenvolver, para além de pretender sensibilizar os jovens para uma perspetiva do desenho quer contemporâneo (sincronia) quer ao longo dos tempos (diacronia), apresentando-lhe diversas obras de artistas de todas as épocas.

O programa tem como finalidades desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação, de representação, de expressão e de comunicação; promover métodos de trabalho individual e colaborativo, observando princípios de convivência e cidadania; desenvolver o espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatisados e adquirir, com autonomia, capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos face ao meio envolvente; desenvolver a sensibilidade estética, formando e aplicando padrões de exigência, bem como a consciência histórica e cultural e cultivar a sua disseminação. (Cf. p. 6).

Tem como objetivos: usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação; conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível; desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho; dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica; conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projeto visual e plástico incrementando, neste domínio, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento; explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias; utilizar fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia; relacionar-se responsavelmente dentro de grupos de trabalho adotando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiossincrasias e posições discriminatórias; respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos; desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros; dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registo gráfico possa assumir; desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes. (Cf. pp. 6,7).

Propõe o desenvolvimento das respetivas Competências, devendo aluno ser capaz de «observar e analisar», atento ao pormenor e às respetivas singularidades de

cada forma, ciente da relação que se estabelece entre as várias formas e da sua estrutura como unidade, devendo registar aquilo que observa analiticamente através de meios técnicos como elementos riscadores e/ou de mancha – ou meios informáticos; «manipular e sintetizar», desenvolvendo procedimentos e técnicas com eficiência de modo a sentir-se apto para criar imagens novas – serão efetuados esboços prévios, discutidas e testadas ideias, métodos ou conceitos, desenvolvido o sentido crítico, métodos de trabalho, e inserção num projeto; «interpretar e comunicar», interpretar uma obra de Arte ou outra imagem visual, conhecedor de uma cultura visual eficiente, e agir como autor de novas mensagens, utilizando a criatividade e a invenção em metodologias de trabalho faseadas – cabendo ao professor fornecer os conhecimentos necessários respetivos à cultura visual, bem como propiciar diálogos onde diversas imagens são discutidas e trabalhadas, este deve, ao mesmo tempo, constituir ocasião para a exploração de competências transversais no âmbito da cidadania.

Apêndice 5

Caracterização do Contexto escolar

5.1. Localização e historial

A Escola Secundária Arco-Íris da Portela situa-se na Avenida das Escolas, N.º 20, 2685-202, Portela LRS, no concelho de Loures; mesmo ao seu lado, situa-se a Escola Básica 2,3 Gaspar Correia.

Nos primeiros anos da década de 60, uma montra de uma imobiliária em Buenos Aires serviu de inspiração para o início de um projeto, que dava corpo à futura Urbanização da Portela. A construção do projeto ficou marcada, em 1970, pela configuração geométrica de um bairro erguido à volta de um centro comercial, com influência arquitetónica de Nova Iorque, e por ter sido o primeiro bairro da zona de Lisboa a ser construído com ordenamento territorial. O seu objetivo era organizar prédios em torno de uma zona comercial, possibilitando a criação de uma força centrípeta que proporcionasse o encontro dos seus moradores num mesmo local.

Constituída Freguesia do Concelho de Loures (faz fronteira com Moscavide, Sacavém e Prior Velho), em 1985, é vista hoje como uma referência do ponto de vista da arquitetura urbanística. Conta atualmente com cerca de 30000 habitantes, pertencentes a um estrato sociocultural médio e médio-alto; fazem igualmente parte da freguesia da Portela alguns bairros periféricos, onde se entrecruzam populações de etnias e religiões diversas, constituindo um estrato populacional sociocultural médio-baixo; é nesta parte da freguesia que reside o maior número de imigrantes dos países do leste da Europa e do Brasil. A estrutura etária espelha uma base alargada em que os jovens representam cerca de 41% da população e os idosos somente 5,6%.

O Centro Comercial da Portela [Fig. 11], a Igreja de Cristo Rei da Portela [Fig.9], o Parque Desportivo da Associação dos Moradores da Portela, o Seminário dos Olivais e os Jardins Almeida Garrett [Fig. 10] e das Descobertas transformam esta freguesia urbana numa localidade agradavelmente social e cultural. A Igreja de Cristo Rei da Portela é considerada o orgulho da comunidade católica portelense. Edificada aos poucos desde meados dos anos 70, com doações e o trabalho benemérito de grande parte da população da Freguesia, é detentora de um estilo arquitetónico singular, com características bastante modernas e arrojadas, tanto no interior como no exterior. As piscinas da Portela [Fig.8], contam com duas piscinas aquecidas, uma, com 25 x 12,5 metros, para competição e aprendizagem, e outra, com 12,5 x 8 metros, destinada a aprendizagem e adaptação ao meio aquático, sendo gerida pela Empresa Municipal GesLoures. Este complexo tem a particularidade de ser o primeiro edifício construído no Concelho que obteve certificação energética, de acordo com o Regulamento do Sistema de Certificação Energética e da Qualidade do Ar Interior nos Edifícios, garantindo a eficiência dos equipamentos, reduzindo o consumo de energia e as emissões de dióxido de carbono. O aproveitamento da energia solar, através de um sistema inovador de aquecimento da água por intermédio de painéis e coletores solares, faz com que este equipamento seja quase autossuficiente. Além disso, as piscinas têm um tratamento da água com ultravioletas, permitindo evitar as alergias e irritação provocadas pelo cloro. O parque desportivo da AMP possui três campos de ténis e um ringue desportivo. Existe ainda um espaço de esplanada, onde se pode conviver e tomar refeições. O Jardim Almeida Garret é um espaço de forte representação sociocultural da Freguesia, onde as primeiras feiras do livro do Concelho tiveram lugar, assim como todo o tipo de expressões culturais que por lá passaram. A Freguesia possui um Centro Comercial, que se encontra aberto todos os dias.

Com uma forte densidade populacional, a Portela encontra-se equipada de todo o tipo de estruturas básicas coletivas, desde o abastecimento de água e da rede de saneamento até à recolha de lixo, em todos os dias úteis da semana, sendo os mesmos depositados no aterro sanitário de Vila Franca de Xira.

5.2. O Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide e o Projeto Educativo

O Agrupamento é composto por cinco estabelecimentos de ensino, pertencentes à União de freguesias de Moscavide e Portela do concelho de Loures. Iniciou a sua atividade no ano letivo 2003/2004. O dia do Agrupamento é efetuado na Escola Sede Arco-Íris da Portela no dia 6 de junho. Anteriormente, o Agrupamento era composto por quatro escolas: a Escola Básica 2,3 Gaspar Correia; a Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim de Infância da Portela; a Escola Básica do 1.º Ciclo de Moscavide e a Escola Básica EB 1 Dr. Catela Gomes- [Tabela nº1]. A partir do ano letivo de 2010/2011,

integrou a Escola Secundária da Portela, que se tornou Escola – Sede, e passou a designar-se por Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide.

Os alunos das três escolas do 1.º Ciclo pertencentes ao Agrupamento são, normalmente, encaminhados para a Escola EB 2,3 Gaspar Correia (2º e 3º ciclo) ou para a Escola Secundária Arco Íris da Portela (3º ciclo e Secundário). O Agrupamento é composto por 2478 alunos e 99 turmas, nomeadamente: O 1ºciclo conta 710 alunos e 30 turmas; o 2º ciclo, 376 alunos e 16 turmas; o 3ºciclo, 687 alunos e 27 turmas e, na escola Secundária Arco-Iris da Portela, 705 alunos e 25 turmas. Possui ao todo 65 funcionários não docentes nomeadamente: no 1º ciclo, 28 funcionários; no 2º ciclo, 22; no 3º ciclo, 22, e, no secundário, 15. É constituído, ainda, por 10 Assistentes técnicos no total e 243 professores, nomeadamente: 114 no 3º ciclo e Secundário e 129 nos restantes ciclos.

O Município tem um papel de grande destaque na vida do Agrupamento, destacando-se no âmbito da Ação Social Escolar, nomeadamente no apoio alimentar e auxílios económicos no pré-escolar e 1º ciclo. Coordena a rede de refeitórios escolares (1º Ciclo) e seu funcionamento, nomeadamente, no que toca à qualidade alimentar e à higiene. Assegura também a manutenção do parque escolar do 1º Ciclo, no que se refere a edifícios e recreios. O Agrupamento celebra acordos e protocolos com instituições educativas públicas e particulares, coletividades e outras entidades consideradas de interesse para a melhoria do sistema educativo; no âmbito da Educação Especial, com instituições que visem a intervenção terapêutica, nomeadamente, o Centro de Recursos para a Inclusão da Cerci Póvoa, com o objetivo de promover a autonomia e integração dos alunos com necessidades educativas especiais, facilitando o desenvolvimento de competências específicas. Estabelece, ainda, parcerias com a comunidade local, empresas locais, bombeiros, Câmara Municipal, com as piscinas da Gesloures e com a Escola Náutica do Parque das Nações no que toca ao desporto escolar.

Como ofertas complementares assentes num Ensino Regular, o Agrupamento propõe Educação para a Cidadania (1º ciclo); Formação Cívica (5º ano); TIC (6º ano). Oferece, para o secundário, o Curso Científico Humanístico de Artes Visuais e Curso Profissional Técnico de Desporto.

O Agrupamento orienta-se pelos seguintes princípios:

1. Melhorar as aprendizagens, atuando precocemente na melhoria dos níveis de sucesso.
2. Promover uma cultura de rigor, de exigência e de responsabilidade atendendo aos princípios de equidade, de justiça e de igualdade de oportunidades.
3. Promover a interatividade entre os vários elementos da Comunidade Escolar, reforçando as lideranças partilhadas, a responsabilização e a tomada de decisões.
4. Promover as condições de segurança e bem-estar em todo o espaço escolar.
5. Concertar os recursos e as estratégias para o combate à indisciplina promovendo uma cultura de cidadania.

6. Privilegiar a articulação vertical entre as diferentes escolas, os vários ciclos de ensino e anos de escolaridade.
7. Rentabilizar os recursos humanos de forma a dar resposta eficaz às áreas de melhoria a implementar.
8. Continuar a melhorar a comunicação no Agrupamento.
9. Promover o envolvimento do pessoal não docente na vida do Agrupamento.
10. Diminuir a indisciplina.
11. Promover uma melhor articulação entre ciclos.
12. Continuar a melhorar a análise e reflexão sobre o tratamento de dados.
13. Melhorar os resultados escolares e os processos de ensino aprendizagem. (AGEPM, 2015).

O Agrupamento promove a articulação de conteúdos e competências das áreas curriculares entre os vários ciclos, fomentando a interdisciplinaridade, a articulação da Disciplina de Educação Física com a área de Expressão Físico Motora no 4º ano (projeto iniciado em 2011/2012 e a ter continuidade), a ação de atividades entre alunos de diferentes escolas e ciclos do Agrupamento, o ensino experimental das ciências, ações de voluntariado junto dos alunos de pré-escolar e 1º ciclo e a formação interna e partilha de experiências entre docentes. Como Projetos e atividades extracurriculares contempla Clubes de Teatro, Robótica, Artes, Ciências, Multimédia e Desporto Escolar; Ginástica, basquetebol, Voleibol, Futsal, Dança, Natação, Canoagem e Surf, com o Centro de Formação Desportiva de Atividades Náuticas da Escola Náutica do Parque das Nações. É ainda provido de plataformas online como o e-learning, o Moodle, Facebook e o Blog da Biblioteca @ler.com e o orobotajuda.pt do clube: O robot ajuda. O site oficial do Agrupamento é <http://agepm.pt/cms/>

As Associações de Pais e Encarregados de Educação existentes em todas as escolas deste Agrupamento participam com dois elementos no Conselho Pedagógico e com cinco elementos no Conselho Geral. Os Encarregados de Educação participam também nos Conselhos de Turma através dos seus representantes, eleitos em reunião de Encarregados de Educação de cada uma das turmas. São, na sua maioria, participativos e presentes no acompanhamento dos seus educandos.

5.3. O Projeto educativo para o Triénio 2016/2019 (Aprovado em Conselho Geral de 29 de outubro de 2015)

O Projeto Educativo é o documento que consagra a orientação educativa do Agrupamento, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias, segundo os quais o Agrupamento se propõe cumprir e a sua função educativa (Decreto-Lei 137/2012, de 2/07, artº9º).

O Agrupamento pretende ser percursor educacional de construção de igualdade de oportunidades de futuro para os alunos, construir uma resposta educativa à medida das necessidades, expectativas e projetos dos alunos, pais e comunidade, promovendo aprendizagens de qualidade, que contribuam para o desenvolvimento, a formação e a cultura dos alunos, de forma a tornarem-se pessoas responsáveis e construtores de um futuro melhor, fomentar a interatividade entre os vários elementos da Comunidade Escolar, reforçando as lideranças partilhadas, a responsabilização e a tomada de decisões, promover condições de segurança e bem estar em todo o espaço escolar.

Pretende focar-se em valores como a Solidariedade, a Cidadania atuante e empenhada na comunidade, a motivação para a melhoria contínua, o reconhecimento do mérito, esforço e empenhamento dos profissionais, o rigor e profissionalismo, o espírito de equipa, de liderança e gosto pelos desafios pessoais e a abertura à inovação e aprendizagem contínua.

5.4. Órgão de Gestão e critérios de funcionamento

Os órgãos de gestão são (i) o Conselho Geral, que tem como presidente Maria João Martins e é composto por com 21 membros pertencentes ao pessoal docente, às associações de pais e aos membros da comunidade local; (ii) o Conselho Pedagógico, com 16 membros, que tem como Diretora Marina Simão e como subdiretora Alzira Rebelo (do 1º ciclo), com três adjuntas: Alexandra Simões (2º e 3º ciclo), Célia Almeida (Secundário) e Margarida Martins (Pré-escolar); (iii) a Coordenação de estabelecimento e (iv) o Conselho Administrativo.

Na constituição de turmas, o Agrupamento procura seguir critérios que facilitem a integração dos alunos, evitando, contudo, a manutenção de grandes grupos de alunos da mesma proveniência. Procura que sejam mantidos pequenos grupos de turmas, de maneira a promover novas amizades e a facilitar a integração de alunos isolados. Nos anos subsequentes, as mudanças de turma só serão feitas em casos de absoluta necessidade e com o parecer fundamentado dos conselhos de turma.

No âmbito da Educação Especial, nos vários ciclos de ensino, é tida em conta na constituição de turmas a legislação em vigor, nomeadamente, a constituição de turma de efetivo reduzido, sempre que o nível de funcionalidade do aluno contemple esta medida e seja possível a sua implementação; tem protocolos com instituições que perspetivam a intervenção terapêutica, designadamente o Centro de Recursos para a Inclusão da Cerci Póvoa, com o objetivo de difundir a integração e autonomia dos alunos com carências educativas especiais, auxiliando a evolução de competências específicas.

A Escola Secundária da Portela tem, nos últimos três anos, funcionado em turno único, sendo os horários equilibrados e propiciadores de um estudo diário e con-

tinuado por parte dos alunos. Tem procurado reforçar os princípios orientadores gerais por que se rege, nomeadamente:

1. Melhorar as aprendizagens, atuando precocemente na melhoria dos níveis de sucesso.
2. Promover uma cultura de rigor, de exigência e de responsabilidade, atendendo aos princípios de equidade, de justiça e de igualdade de oportunidades.
3. Promover a interatividade entre os vários elementos da Comunidade Escolar, reforçando as lideranças partilhadas, a responsabilização e a tomada de decisões;
4. Promover as condições de segurança e bem-estar em todo o espaço escolar.
5. Concertar os recursos e as estratégias para o combate à indisciplina promovendo uma cultura de cidadania.
6. Privilegiar a articulação vertical entre as diferentes escolas, os vários ciclos de ensino e anos de escolaridade.
7. Rentabilizar os recursos humanos de forma a dar resposta eficaz às áreas de melhoria a implementar (AGEPM, 2016).

5.5. O Departamento de Expressões

De entre os vários Departamentos, considerar-se-á apenas o de Expressões, pois é aquele que se relaciona com a Unidade Didática desenvolvida. Integra os seguintes grupos de recrutamento: o grupo 240, de Educação Visual e Tecnológica, o grupo dos docentes que lecionam a oficina de Expressão Dramática; o grupo 250, de Educação Musical, e o grupo 600, de Artes Visuais.

A coordenadora do departamento, Daniela Siopa, não pertence ao grupo 600, mas ao grupo 240 do ensino básico de Educação Visual e Tecnológica. A coordenadora do grupo de disciplinas, Lisete Reto, lecciona Educação Visual e Oficinas de Artes. São professores responsáveis pela disciplina de Educação Visual e de Desenho, o professor António Caló; de Educação Visual e Oficinas de Artes, a professora Lisete Reto; de Educação Visual e Desenho, a professora Teresa Ferreira; de Geometria e Educação Visual, a professora Alina Neves, e de Geometria, o professor António Carapinho.

5.6. Instalações

A Escola Secundária da Portela embora se encontre na periferia de Lisboa, ainda pertence à sua zona metropolitana, o que lhe concede uma diversificada rede de transportes e fáceis acessos. Muitos dos alunos que frequentam a Escola são provenientes de bairros residenciais, que pertencem à União das Freguesias de Moscavide e

Portela, contudo a escola também acolhe alunos oriundos de outras freguesias vizinhas e de outros concelhos.

A Escola Arco-Íris com 31 anos de existência, é constituída por oito pavilhões, sendo um deles um pavilhão gimnodesportivo. Todas estas instalações são curiosamente coloridas, cada uma delas diferenciada das outras pela respetiva cor do arco íris. No pavilhão amarelo, que foi o primeiro a ser construído, as primeiras aulas ocorreram no ano letivo 1988-1989, mais concretamente no dia 11 de outubro de 1988. Aí funcionavam não só as salas de aula, mas também a Comissão Instaladora, os Serviços Administrativos, o bar, a papelaria e outros serviços de apoio. Nesse primeiro ano, apenas funcionou o 7.º ano, com cento e noventa e seis alunos, distribuídos por oito turmas, no turno da manhã, e com noventa e dois alunos, em quatro turmas, no turno da tarde. Estes alunos eram provenientes sobretudo das freguesias da Portela e Moscavide e também por alguns da Apelação, Unhos e Camarate. Para assegurar o funcionamento da escola contavam-se vinte e um professores, onze Auxiliares de Ação Educativa e quatro Assistentes Administrativos.

Os outros pavilhões foram sucessivamente construídos e entregues para acolher um número crescente de alunos que afluíam à escola. Os alunos eram, sobretudo, provenientes da Portela. Os dois últimos pavilhões foram entregues em 1992 pela empresa construtora “Obrecol” e destinaram-se à instalação dos Laboratórios de Ciências, Física e Química.

O **Pavilhão Azul** é constituído pela Direção, os Serviços Administrativos, a Biblioteca Escolar, a Sala de Professores, a Sala de Diretores de Turma, o Gabinete Médico e os Serviços de Reprografia e uma sala de reuniões.

O **Pavilhão Amarelo** é composto pelas salas de Desenho A, Oficina de artes, Geometria, Educação Visual, um gabinete de professores de artes e uma oficina de



Fig. Sala de Desenho, sala B03 e arrecadação

cerâmica. No rés do chão, situam-se as salas B01, B02 e B03, onde são dadas as aulas de Desenho A, Educação Visual e Oficina de Artes. A Unidade Didática foi implementada na sala B03, espaçosa, iluminada por cinco janelas, possui trinta lugares sentados e uma secretária destinada ao professor. A sala é favorecida por dois quadros (negros), um computador, uma mesa de luz, um retroprojektor, uma estante de metal própria para

a secagem de trabalhos, dois lavatórios e várias outras estantes e armários distribuídos pela sala e pela arrecadação. (Fig.).

O comprimento e a largura das secretárias dos alunos são adequados, a nível de espaço, para as suas necessidades; contudo, a forma como estão distribuídas pela sala (dispostas em três filas contínuas) dificulta a passagem e o acesso do professor junto dos alunos.

No primeiro piso situa-se a sala de Geometria Descritiva A, que dispõe de um quadro branco e outro de ardósia, de estiradores e bancos reguláveis para os alunos, cacifos e um armário com materiais de apoio às aulas de Geometria.

Todas as salas dispõem de, pelo menos, um computador, que se liga a um projetor na secretária do professor, com ligação à Internet, e onde é possível consultar o programa informático GIAE-Gestão Integrada para Administração Escolar, que funciona como o antigo “livro de ponto”, agora em formato informático e onde é possível escrever os sumários das aulas, marcar presenças e faltas e consultar os nomes e fotografias dos alunos.

No **pavilhão vermelho**, para além das salas de aulas comuns, existem também uma sala de informática, uma sala de audiovisuais, um gabinete de serviço de Psicologia e orientação/Educação Especial, um auditório, uma sala de Teatro, um Espaço Cidadão e uma sala de reuniões para os cursos Profissionais de Desporto.

O **pavilhão laranja** reúne as salas de aula comuns, os laboratórios de Biologia e Informática, salas de Educação Tecnológica e um Gabinete para a Associação de Pais.

No **pavilhão verde**, encontram-se o bar, onde o funcionamento é assegurado por dois assistentes operacionais, com horário das 8:30 às 12 horas e das 14 às 17 horas; o refeitório, que é administrado por uma empresa privada, contratada pelo Ministério de Educação e supervisionada pela escola, está aberto das 12 às 14 horas; a papelaria, que está à disposição de toda a comunidade escolar e é utilizada para a aquisição de impressos, materiais escolares, senhas para o refeitório e carregamento do cartão eletrónico, sendo o seu funcionamento assegurado por um assistente operacional, das 9:30 às 12 e das 14 às 16:30 horas.

O **pavilhão rosa** contém as salas de aula comuns e as salas de Ciências, com um Biotério.

O **pavilhão roxo** dispõe de laboratórios de Física e Química e de outras salas de aulas.

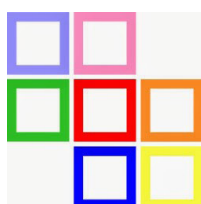
A **Biblioteca** da Escola está aberta a toda a comunidade escolar, os temas são organizados por cores nas estantes e cada cor corresponde a uma categoria. Os alunos, para além de poderem aceder a informações através de livros, revistas e cds disponíveis na Biblioteca, podem, ainda, pesquisar em computadores. A biblioteca é provida

de zonas de leitura e mesas para estudar ou fazer trabalhos de grupo. Dispõe ainda de um blog – blog-@ler.com –, onde é possível aceder a várias plataformas informáticas, como o e-learning e o Catálogo das Bibliotecas Escolares.

A **reprografia** oferece um serviço de fotocópias para materiais didáticos e avaliações, pedidos pelos professores com 48 horas de antecedência.

O **pavilhão gimnodesportivo** foi o último edifício a ser construído. No seu interior, para além do espaço de campo equipado para praticar as atividades desportivas, existe uma sala de aulas teóricas, um pequeno ginásio e balneários. É constituído ainda por um campo exterior, com vedação, preparado para acolher algumas atividades desportivas. Serve também como estabelecimento onde se efetuam comemorações e jogos da Federação, organizados pela Câmara Municipal, fora do horário escolar.

É, sem dúvida, uma escola peculiar devido às cores de cada pavilhão, os desenhos pintados por professores e alunos nas paredes, a criatividade e a simpatia por parte dos funcionários e professores.



Logótipo da Escola Arco Íris.



O interior do Pavilhão Amarelo

ANEXOS

Anexo 1.

Planificação de cada uma das 7 fases da Unidade Didática

Tab.1. 1ª Fase - Conteúdos: Visão Temas: Perceção visual e mundo envolvente

1º Fase	2º Fase	3º Fase	4º Fase	5º Fase	6º Fase	7º Fase
Abertura a debate e discussão de ideias com os alunos acerca de uma obra de Arte	Jogo das Formas	Representação estrutural do objeto, a grafite, inclui apresentação de estratégias	Representação do objeto com volumetria e valores de claro escuro.	Exercícios de nivelamento e acentuação, incluindo a apresentação de obras de referência artística	transformação uma dada forma do objeto (que inclui a sua estrutura, cor, matéria – forma em si) noutra forma (mais simples ou mais complexa, representativa ou abstrata) incluindo debates acerca de obras de arte.	Apresentação dos trabalhos dos alunos
1 aula (50 minutos)	1 aula (1h50 minutos)	3 aulas (1 aula de 50 min. e 2 de 1h50 min.)	4 aulas (1 aula de 50 min. e 2 de 1h50 min.)	2 aulas de 1h50 min.	7 aulas (2 de 50 min. e 5 de 1h 50 min.)	4 aulas (2 de 50 min.2 de 1h50 min)

Tab. 2. 2ª Fase - Conteúdos: Sintaxe Tema: Domínios da linguagem plástica

Conteúdos Objetivos	Estratégias/ operacionalização	Atividades	Produto	Recursos	Duração	Avaliação
<p>Levar o aluno a dominar o vocabulário específico da área do desenho relativo à forma;</p> <p>Fortalecer no aluno o conhecimento e a valorização do seu papel enquanto sujeito observador perante objetos visuais, com base na tomada de consciência dos fatores que o estruturam e condicionam;</p> <p>Desenvolver no aluno a capacidade de síntese gráfica</p>	<p>Explicar que todo o objeto é constituído por diversas formas: Baseado no estudo de Focillon, «em que tudo constitui forma», desde da sua cor, textura, formas geométricas constituintes, etc.- ideia de desconstrução linear;</p> <p>Será explicado aos alunos que as formas geométricas corresponderão à estrutura e ao formato do objeto.</p>	<p>Realização de uma adaptação do jogo Quem é Quem, onde, em vez de rostos, figurarão imagens de objetos enviadas pelos alunos. O vencedor do jogo será o primeiro a descobrir a imagem do objeto do adversário, só podendo este responder sim ou não (os papéis alternam-se), a perguntas como: se o objeto tem uma forma cilíndrica, se é um prisma retangular, se é pesado, se tem a cor x, se a textura é rugosa, se é macia, etc.</p> <p>Cada aluno deve apontar, numa folha, as características formais que o objeto possui na sua composição, de modo a desconstruí-lo de um modo linear em todos os seus fundamentos.</p>	<p>O jogo</p> <p>Apontamento, numa folha à parte, das características formais do objeto em todos os seus fundamentos, partindo do documento, facultado pelo professor)</p> <p>Desconstrução linear do objeto do aluno em todos os seus fundamentos</p> <p>Numa folha à parte.</p>	<p>Objetos fotografados e trazidos pelos alunos;</p> <p>Catorze fotografias (o professor terá já preparado sete conjuntos) dos objetos fotografados, bem como alguns materiais – uma placa de cartão, fita-cola e um conjunto de catorze palitos –, com que cada um construirá o tabuleiro e as peças com que irá jogar;</p> <p>Documento (elaborado pelo professor e entregue a cada aluno) com os vários sólidos e formas geométricas, cores, materiais e texturas, acompanhados pelo vocabulário que o aluno deverá utilizar nas perguntas;</p> <p>Página do Facebook – Encontra-se também esse documento;</p> <p>Folha branca</p> <p>Enunciado com Instruções do Jogo.</p>	<p>1 aula de 1h 50 min.</p>	<p>Contínua -Formativa</p> <p>Sumativa: Análise do Apontamento com as características formais do objeto</p>

Tab.3. 3ª Fase- Conteúdos: Procedimentos Temas: Aprofundamento do Estudo de formas artificiais

Conteúdos Objetivos	Estratégias/ operacionalização	Atividades	Produto	Recursos	Duração	Avaliação
<p>Levar o aluno a entender as relações visuais entre ângulos, formas e espaço, e desenvolver neles as capacidades de representação e de síntese gráfica;</p> <p>Levar o aluno a dominar e aplicar princípios e estratégias de composição e estruturação, compreendendo práticas de ocupação de página, enquadramento e processos de transferência.</p>	<p>Apresentação de PowerPoint onde é explicado e explicitado através de imagens o método da «visualização da forma» baseada nos estudos da didática de Betty Edwards</p> <p>Reflexão e esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos lecionados (em conjunto e em particular ao longo das aulas propostas)</p> <p>Feedback constante ao longo de todo o processo com o objetivo de melhoria.</p>	<p>Apresentação do PowerPoint com as estratégias</p> <p>Representação estrutural do objeto do aluno, a grafite, numa folha A3, apenas com o recurso à linha</p>	<p>Representação da estrutura do objeto apenas com o recurso à linha.</p> <p>O objeto terá, pois, sido analisado quanto à qualidade expressiva da linha, à sua pureza e fluidez, às relações de proporcionalidade, à apropriação do efeito de perspectiva e à sua colocação no suporte</p>	<p>Computador</p> <p>Projektor</p> <p>PowerPoint (com a explicação) e disponível na página do Facebook</p> <p>Enunciado</p> <p>Folha A3</p> <p>Lápis de Grafite HB</p> <p>visualização da forma» Medições do objeto utilizando o lápis como recurso e transferência dessas medições para a folha A3</p> <p>Objeto do aluno</p>	<p>3 aulas (1 aula de 50 min. e 2 de 1h50 min.)</p>	<p>Formativa- Observação do desenvolvimento dos exercícios.</p> <p>Sumativa- Resultado final</p>

Tab. 4. 4ª Fase- Conteúdos: Sintaxe. Temas: Aprofundamento do Espaço e Volume

Conteúdos Objetivos	Estratégias/ operacionalização	Atividades	Produto	Recursos	Duração	Avaliação
Desenvolver no aluno as suas capacidades de representação, de modo a que entenda as articulações entre percepção e representação do objeto;	método da «visualização da forma» baseada nos estudos da didática de Betty Edwards	O aluno representará, numa folha A3, a grafite, de forma objetiva, o modelo do objeto, de acordo com os dados da percepção e o entendimento (técnico visual) resultante do treino realizado nas fases anteriores de trabalho, dando atenção à proporção, escalas e distâncias, eixos e ângulos relativos, volumetria e valores de claro escuro.	Representação do objeto em onde é dada atenção à proporção, escalas e distâncias, eixos e ângulos relativos, volumetria e valores de claro escuro.	Computador	3 aulas (1 aula de 50 min. e 2 de 1h50 min.)	Formativa- Observação do desenvolvimento dos exercícios.
	respetivo à volumetria e aos valores de claro-escuro			Projektor		Sumativa- Resultado final
				PowerPoint (com a explicação) e disponível na página do Facebook		
Desenvolver no aluno a capacidade de análise e representação do objeto e o domínio, no campo dos estudos analíticos de desenho à vista, de proporção, escalas e distâncias, eixos e ângulos relativos, volumetria.	Reflexão e esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos lecionados (em conjunto e em particular ao longo das aulas propostas)			Enunciado		
	Feedback constante ao longo de todo o processo com o objetivo de melhoria.			Folha A3		
				Lápis de Grafite HB		
				«visualização da forma» Medições do objeto utilizando o lápis como recurso e transferência dessas medições para a folha A3		
				Objeto do aluno		

Tab.5. 5ª Fase- Conteúdos: Procedimentos Tema: Transformação por simplificação - nivelamento e acentuação

Conteúdos Objetivos	Estratégias/ operacionalização	Atividades	Produto	Recursos	Duração	Avaliação
Desenvolver no aluno as capacidades de observação, interrogação e interpretação	Atividade baseada segundo a «Lei Básica da percepção (pregnância da forma)» desenvolvida por Rudolf Arnheim	Visualização do PowerPoint com a explicação dos Processos Síntese e respetivo diálogo;	Representação por nivelamento e acentuação do objeto do aluno, cada um dos exercícios elaborado numa folha A3.	Computador	2 aulas de 1h50 min	Formativa- Observação do desenvolvimento dos exercícios.
Levar o aluno a compreender as articulações entre percepção e representação do mundo visível.	Apresentação de um PowerPoint onde: É pedido a cada aluno que desenhe rapidamente o «triângulo alado de Arnheim» (exposto no diapositivo)	Para o exercício de simplificação por nivelamento- o aluno deve apenas utilizar as várias linhas e manchas que se encontram dispostas em diversas direções em +várias folhas (elaboradas pelo professor) recortando-as e colando-as na sua respetiva folha		Projetor		Sumativa
Levar o aluno a compreender as noções de transformação gráfica por simplificação (nivelamento e acentuação)	De seguida, serão confrontados os resultados- os alunos irão entender que cada um percebe as formas de diferente maneira.	Essas linhas ou manchas devem procurar corresponder à imagem simplificada do seu objeto, captando as suas formas essenciais e niveladas.		PowerPoint com a devida explicação		-Resultado final
Desenvolver no aluno uma compreensão mais aprofundada das formas que regem o seu objeto, captando a sua «essência»	Explicação daquilo em que consiste cada processo de simplificação Será explicado que podemos simplificar as formas quanto à sua mancha, linha, sombra, textura, formas estruturais, etc. (Relembrando o a desconstrução linear elaborada no jogo das formas.);	Para o exercício de acentuação, os alunos irão utilizar materiais riscadores pouco convencionais como escovas de dentes antigas, esfregões, cotonetes, pincéis já duros ou estragados, penas etc. bem como guaches e acrílicos.		Enunciado	Várias folhas onde foram colocadas linhas e manchas dispostas em diversas direções e elaboradas com diferentes materiais riscadores de modo a alterar a sua estrutura e textura.	
Conhecimento de obras artísticas relevantes.	Serão apresentadas, como exemplos de simplificação por nivelamento e acentuação algumas obras de artistas; Utilização de recortes e de materiais riscadores e meios pouco convencionais, atividade baseada na Didática de Itten.	Aqui os alunos devem acentuar as formas do seu objeto, podendo apelar à sua emoção.		Tesoura e cola		
	Feedback constante.			Materiais riscadores pouco convencionais (escovas de dentes antigas, esfregões, cotonetes, pincéis já duros ou estragados, penas etc)		
				Guaches e tintas acrílicas		
				Folhas A3		
				Objetos dos alunos		

Tab. 6. 6ª Fase – Conteúdos: Procedimentos. Temas: Sensibilização para a Invenção: construção de formas

Conteúdos Objetivos	Estratégias/ operacionalização	Atividades	Produto	Recursos	Duração	Avaliação
<p>Propiciar e fomentar no aluno uma interação equilibrada entre a dimensão conceptual e a dimensão prática e experimental do conhecimento, de modo que conduza à assimilação e à consolidação operativa dos conteúdos;</p> <p>Desenvolver no aluno a capacidade de estabelecer relações gráficas novas a partir de elementos pré-existent;</p> <p>Propiciar e fomentar no aluno o sentido de projeto e criação de mapas conceptuais conducentes a uma atitude crítica exigente face à prática e cultura artística;</p> <p>Desenvolver no aluno as competências criativas ao nível do desenho;</p> <p>Desenvolver a sua sensibilidade estética e sentido crítico;</p> <p>Dar a conhecer e Fornecer referências artísticas</p>	<p>Os alunos devem refletir acerca de todas as atividades que foram realizadas anteriormente, pois constituem referências para o processo de transformação final;</p> <p>Visualização de um PowerPoint onde são mencionados alguns “passos” inerentes ao processo criativo, serão dados a ver e a comentar diversas referências artísticas com que os alunos se poderão basear;</p> <p>Será dado a ver, a interpretar e comentar, novamente, outro PowerPoint onde serão demonstradas diversas possibilidades de transformação desde a inversão, repetição, sobreposição, alteração de planos, destaque de pormenores, colagens, introdução de outras formas, etc. apresentando diversos artistas como referência;</p> <p>Serão apresentadas e interpretadas, ainda, algumas das obras de artistas presentes na Página do Facebook, esta estará sempre aberta no computador da sala durante o desenvolvimento do processo desta atividade;</p> <p>Serão disponibilizados diversos livros com obras de referências artísticas do século XX;</p> <p>O Feedback será constante, contudo o professor terá apenas um papel mediador entre o seu conhecimento, fornecendo as suas referências, e o conhecimento do aluno.</p>	<p>Visualização e interpretação dos 2 PowerPoint;</p> <p>O aluno transformará uma dada forma do objeto (que inclui a sua estrutura, cor, matéria – forma em si) noutra forma (mais simples ou mais complexa, representativa ou abstrata), podendo utilizar os materiais e técnicas que entender, desde a desconstrução das suas partes, reconstrução, sobreposição de registos, troca de partes, rotação, colagens, entre outros expedientes.</p>	<p>A representação criativa e expressiva da transformação da forma do objeto</p>	<p>Computador</p> <p>Projetor</p> <p>2 PowerPoint com diversas referências artísticas</p> <p>Enunciado</p> <p>Várias folhas onde foram colocadas linhas e manchas dispostas em diversas direções e elaboradas com diferentes materiais riscadores de modo a alterar a sua estrutura e textura; jornais</p> <p>Tesoura e cola</p> <p>Materiais riscadores pouco convencionais (escovas de dentes antigas, esfregões, cotonetes, pincéis já duros ou estragados, penas etc.)</p> <p>Guaches e tintas acrílicas; Aguarelas;</p> <p>Lápis de cor; esferográficas; pastéis de óleo, etc;</p> <p>Pasta para modelar;</p> <p>Outros materiais à escolha dos alunos;</p> <p>Folhas A3;</p> <p>Objetos dos alunos;</p> <p>Página do Facebook disponível no computador da sala ao longo da transformação;</p> <p>Diversos livros com obras de referências artísticas do século XX;</p> <p>O aluno pode optar pelo formato onde pretende realizar a sua transformação.</p>	<p>7 aulas (2 de 50 min. e 5 de 1h 50 min.)</p>	<p>Contínua – formativa</p> <p>Observação do desenvolvimento estético - relação dos alunos com a Obra de Arte</p> <p>Sumativa- Resultado final</p>

Tab. 7. 7ª Fase. Interpretar e comunicar

Conteúdos Objetivos	Estratégias/ operacionalização	Atividades	Produto	Recursos	Duração	Avaliação
<p>A demonstração de invenção criativa aplicada à forma do objeto;</p> <p>O aluno é capaz de comunicar e interpretar;</p> <p>Propiciar e fomentar no aluno o sentido de projeto;</p> <p>Desenvolver princípios de cidadania (ex. respeitar a opinião do outro)</p> <p>Desenvolver a sua sensibilidade estética e sentido crítico;</p>	<p>Cada aluno apresentará à turma o seu objeto físico, a sua respetiva fotografia, representação objetiva, transformações por Simplificação e, por fim, a sua transformação final;</p> <p>Antes do aluno apresentar a sua obra, primeiro a um nível formal, e de seguida, explicar no que se baseou e nos significados que atribui à sua obra e a sua respetiva interpretação pessoal, deve deixar, antes, que os seus colegas a interpretem a seu ver, atribuam os seus significados baseados nas suas experiências.</p> <p>Serão, assim partilhadas diversas interpretações que uma mesma obra pode ter, veremos como o olhar e o sentir de cada um é único.</p> <p>O professor dará o feedback final.</p>	<p>Apresentação, debate e interpretação dos trabalhos dos alunos à turma.</p>	<p>Apresentação, debate e interpretação dos trabalhos dos alunos à turma- troca de perspetivas;</p> <p>Memória descritiva da sua Transformação</p>	<p>Computador</p> <p>Projektor</p> <p>Referências Artísticas pelas quais os alunos se basearam</p>	<p>4 aulas (2 de 50 min.2 de 1h50 min)</p>	<p>Formativa-</p> <p>Sumativa- Resultado final</p>

Anexo 2

Questionário aos alunos do 10º A em suporte digital.

(N.B. No CD entregue com a presente dissertação encontram-se as folhas deste questionário preenchidas pelos alunos)

1. Qual a tua disciplina favorita e porquê.



Gráfico 1. Disciplinas preferidas

Para além da disciplina de Desenho, é gratificante para o professor de Artes saber que os alunos privilegiam História e Cultura das Artes e se interessam por Filosofia, que, segundo a resposta ao porquê desse interesse, lhes permite «questionar». Para criarmos é necessário conhecer, e, para conhecer é necessário questionarmo-nos constantemente: estes são os fatores fundamentais para o nosso crescimento enquanto artistas e pessoas construtoras de um futuro, e os alunos parecem ser sensíveis a isso.

2. O que gostas de fazer nos tempos livres.

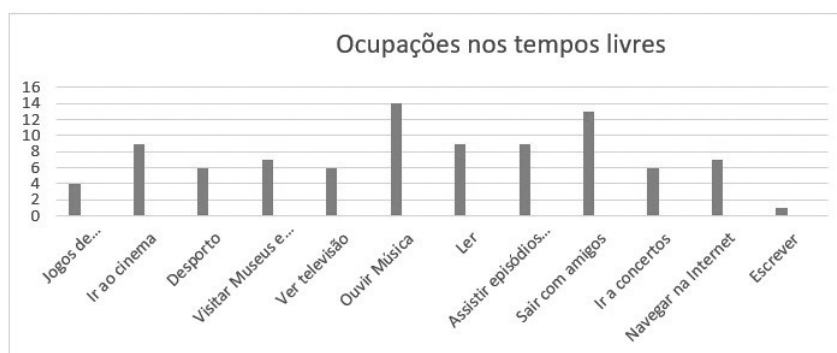


Gráfico 2. Ocupações nos tempos livres

O ver e ouvir parecem ser os sentidos essenciais para estes alunos. Não irei apontar aqui os seus gostos musicais, nem os filmes, séries, e livros preferidos (podem ver-se em Anexo 1). Todos apresentaram escolhas diversificadas que revelaram o quanto são pessoas únicas, que sentem de diferentes formas de acordo com aquilo que são, lidam todos os dias com imagens, frisando a necessidade de o professor os

orientar para uma cultura visual adequada, de modo a que sejam mais críticos nas suas opções; para além disso, este conhecimento dos seus interesses permitiu uma aproximação do seu mundo, na certeza de que podemos conhecer muito acerca de uma pessoa por aquilo que ela ouve e visualiza.

3. Qual é a plataforma da Internet que mais utilizas (podes escolher mais que uma)?

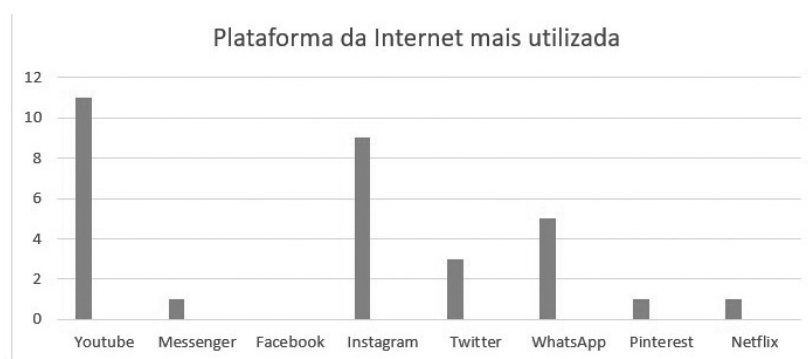


Gráfico 3. Plataformas da Internet mais utilizadas

A ideia foi criar uma página do Instagram onde se colocariam diversas obras de artistas quer do século XX quer contemporâneos; contudo, optou-se pela criação de uma página na plataforma do Facebook, pois o Instagram não permite inserir documentos, e a intenção era também colocar enunciados e outros documentos referentes à Unidade Didática.

4. Tens computador em casa?



Gráfico 4. Alunos com computador em casa

5. Tens Internet em casa?

Todos os alunos têm Internet em casa.

6. Artistas favoritos, até 5 (inclui obras, quer de escultura, pintura, fotografia, arquitetura, design, estilismo, performance, etc.)

Nem todos os alunos responderam a esta questão. Acredita-se que não se trate de falta de interesse ou conhecimento, mas, sim, de um tempo necessário para se interpretar a obra de arte, para a questionar, para criar uma relação com ela, de modo a que esta se fixe na memória.

Em geral, foram apenas mencionados Van Gogh, Hubert Robert, Munch, Miguel Ângelo, Leonardo Da Vinci, Picasso; Frida Kahlo; Escher; Salvador Dali; Paula Rego, e, curiosamente, o designer de moda, Tan France.

O intuito, nesta unidade, é também o de desenvolver nos alunos o conhecimento de obras relevantes, incluindo obras contemporâneas que são tão pouco abordadas no Secundário. É fundamental que o aluno possua as referências artísticas necessárias para crescer enquanto artista, não só para analisar as soluções formais executadas pelos artistas, mas também para ter noção do quanto a sua interpretação importa para a própria obra, como parece que esta se desenvolve, quando quem se desenvolve é o próprio indivíduo que a contempla.

7. O que gostas mais de desenhar ou representar?

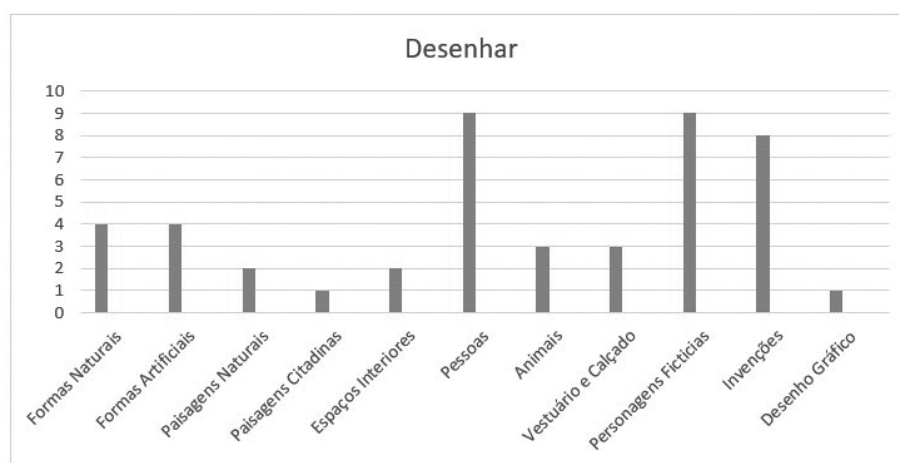


Gráfico 5. O que os alunos gostam mais de desenhar ou representar

Este gráfico é revelador no que respeita ao espírito criativo dos alunos, que parecem gostar de inventar ou representar personagens do universo fictício. Mostram também um gosto especial pela representação da figura humana (o programa de Desenho A não inclui representação da figura humana, o que explica a sua curiosidade e vontade de experimentar). Em algumas conversas tidas com os alunos, muitos manifestaram curiosidade e entusiasmo no que toca à representação de modelos vivos,

dado que fizeram várias perguntas acerca das aulas da Disciplina de Modelos e de Desenho do 2º ano da Faculdade de Belas Artes, onde se representam e pintam modelos nus ao vivo.

8. Movimentos artísticos preferidos:

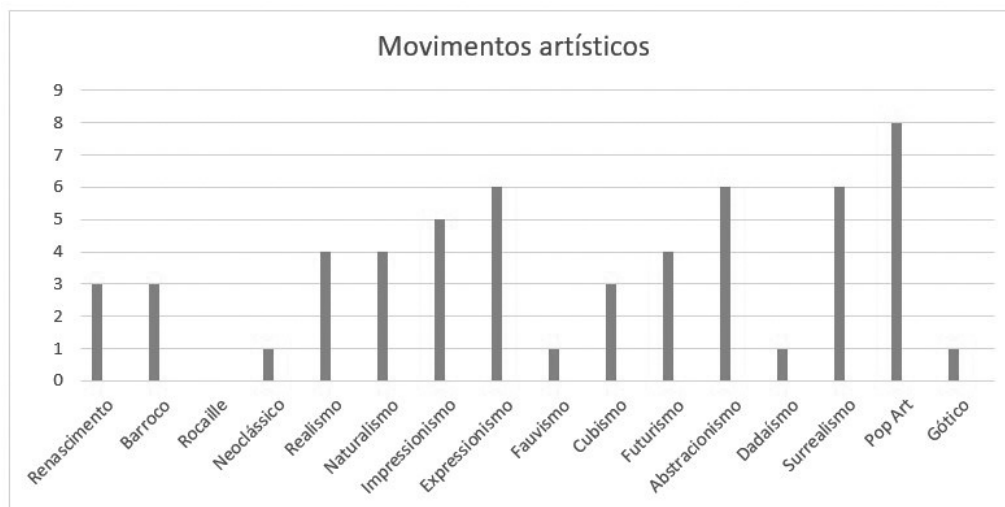


Gráfico 6. Movimentos artísticos preferidos dos alunos do 10º H

Expressionismo, Abstracionismo e surrealismo parecem ser os movimentos artísticos prediletos destes alunos. Parece haver um fascínio com a Arte que expressa o que vai para além do real, aquela que altera as formas da realidade, a que cria outras realidades alternativas e surreais e por fim, uma Arte que confronta, com certo cariz lúdico, a realidade. Muitos dos alunos revelaram o quanto têm noção da sociedade consumista a que se inserem parecendo querer-se afastar dela; ao longo da unidade iremos perceber o quanto estes alunos são sensíveis ao mundo que os rodeia, ao valor dos significados que atribuem às coisas e como a visão do mundo de cada um é única e, por isso criativa.

Partindo do conhecimento da turma no que se refere às suas virtudes, interesses, dificuldades e questões que levanta, pretendeu-se, neste projeto, com base no estudo desenvolvido, organizar um conjunto de atividades que visam fazer com que o aluno compreenda realmente a forma que terá à sua frente, que, neste caso, consistirá na forma de um objeto pessoal seu, de modo a conseguir representá-la sem receios, pois que, compreendendo-a, sentirá que tem a liberdade e a capacidade de a transformar, dando, assim, asas à sua criatividade, criando uma nova obra.

Anexo 3

Enunciado E1: Ver é questionar

Conteúdos: Visão

Temas: Percepção Visual e mundo envolvente

Objetivo:

Conscientizar nos alunos o **conhecimento que têm do mundo que os rodeia**, as experiências construídas **pelas suas memórias**, as informações interiorizadas e os saberes acumulados, que lhes proporcionam uma visão alargada, uma capacidade de organizar as suas percepções, **de estabelecer relações**, de **atribuir significados** e **reconhecer emoções**, de **intervir e comunicar**, de um modo pessoal, singular e único.

Atividade:

1º **Observação** da obra de René Magritte (1928-29), «A traição das imagens»



René Magritte, *A traição das imagens*, 1929, óleo s/ tela, 63,5 × 93,98

2º O que significa «Ceci n'est pas un pipe»?

- Todos nós nos interrogamos quando lemos o que nos parece uma legenda, que, na língua materna do autor belga, **contradiz o que vemos – um cachimbo: «Ceci n'est pas un pipe», ou seja, «isto não é um cachimbo»**

3º Que tomada de consciência nos solicita, então esta obra?

- É a negação do que nos parece óbvio que diz a verdade: **não é realmente um cachimbo**, pois que, por muito realista que pareça, não é o objeto, **mas sim a sua representação**.

4º O que é para cada um de nós um cachimbo e que **significado** lhe atribuímos?

- Começamos pela **atribuição da palavra “cachimbo” a este objeto**. Se mostrarmos a imagem de um cachimbo a um português e lhe perguntarmos

o que representa, **ele dirá que é um cachimbo**, mas se perguntarmos a um francês, ele afirmará que «**c'est un pipe**»; um inglês replicará que «**it's a smoking pipe**» (e assim por diante, tantos os enunciados quantas as diferentes línguas); ou seja, **a palavra que atribuímos a esta forma muda consoante a língua de cada um.**

- Acresce que **quem nunca tivesse visto aquele objeto** (uma criança ou um indivíduo proveniente de uma cultura onde não seja comum fumar cachimbo) diria «não sei» e perguntaria o que era; poderia, talvez, **olhar para a forma do objeto e, consoante os seus conhecimentos / imagens mentais, atribuir-lhe um significado, ou dizer que representa um objeto parecido com um outro que ele conhece, etc.**

5º Mesmo que todos tivéssemos a **mesma língua, a mesma idade, a mesma cultura, vivendo todos na mesma época**: ante a palavra que designa o objeto teríamos todos a **mesma imagem dele?**

- A resposta é não. Na verdade, **cada um iria conformar na mente o objeto de acordo com as suas experiências de vida ou memórias deixadas por essas experiências. A imagem que construímos e o significado que atribuímos às formas do mundo é diferente de indivíduo para indivíduo.**

Se, por exemplo, uma pessoa tiver na família alguém que fuma um cachimbo com **características muito específicas, o mais certo é evocar esse mesmo cachimbo, que não só remeterá para a ideia que tem desse objeto, mas também para a ideia desse familiar a que o associa**, tal como o tem na lembrança (o modo como fuma, quando, onde, etc.). O mesmo não se passará com alguém que, por exemplo, **trabalhe numa loja que vende cachimbos: não terá uma, mas sim várias ideias de cachimbos** (poderá pensar naquele que vendeu mais, ou no mais bonito, no mais caro, na sua marca e design etc.), ou seja, o campo de escolha de possibilidades é maior.

Conclusão:

- Vivemos num mundo **de representações**: a todo o momento utilizamos a **palavra e a ideia** para substituir o **objecto, a sua forma.**
- Se conseguíssemos apagar todas as atribuições de significados, ficar-nos-ia a **forma do objeto, a sua estrutura, a sua cor, o seu volume, etc.** No entanto, a nossa **percepção visual** depende não só do órgão **da visão** como também de processos **complexos que ocorrem no cérebro, como convocação de memórias e ativação de impulsos nervosos provenientes de outros sentidos,**

que concorrem para a atribuição de significado e para a estruturação do mundo visual.

- Todos nós percecionamos as formas do mundo de maneiras diferentes – é o que nos torna únicos, capazes de criar e estabelecer ligações com tudo aquilo que nos rodeia. É o que nos permite criar novas formas que nascem do contacto entre o nosso “eu” com o mundo que nos envolve.
- Cada aluno escolheu um **objeto pessoal para o representar** e, posteriormente, o transformar. **Cada um atribui um significado específico** ao seu objeto, que é necessariamente diferente do significado que um colega seu lhe atribuiria.
- Cada aluno irá **transformar a forma do seu objeto noutra forma** e, deste modo, cada um **irá atribuir um novo significado à forma criada**, que irá provir das **suas memórias, vivências, experiências, conhecimentos e referências pessoais** e que, sem dúvida, será diferente do significado que o colega atribuirá à sua transformação.
- O objeto que cada um desenhou é uma representação do objeto, já não é o objeto.
A nova forma que irá surgir a partir da forma do objeto **será uma forma diferente da inicial com um significado totalmente outro.**

Anexo 4

Powerpoint PP1 relativo à apresentação da aula 1



Anexo 5

Instruções: Jogo das Formas

Objetivo:

Observação dos Objetos e a sua **respetiva desconstrução**, de forma linear, atendendo a aspetos fundamentais, como **sejam a estrutura, a matéria, o peso, a dimensão, a cor e formas geométricas simples** neles reconhecíveis.

Dominar o **vocabulário específico** da área do desenho relativo à *forma*.

Desenvolver a capacidade de **síntese gráfica**.

Antes de começar a atividade

Cada aluno receberá um baralho de cartas com representações de objetos do qual deverá tirar uma à sorte. Deve olhar em seguida para a imagem **do objeto dessa carta** e, partindo do **documento que lhe é também entregue com as imagens dos sólidos e figuras geométricas, das cores, materiais e texturas**, deve, numa folha à parte, **apontar as caraterísticas que vê no objeto**, de modo a desconstruí-lo de forma linear em todos os seus fundamentos.

(No fim da atividade, deve **entregar este apontamento ao proprietário do objeto** representado na carta. Com esta descrição ele tomará uma mais viva consciência **da forma do objeto em todas as suas caraterísticas formais**).

Atividade

Os alunos devem **juntar-se dois a dois, face a face**. Cada um já retirou do baralho uma carta (que será a que o parceiro terá de adivinhar) e colocará as treze restantes no tabuleiro, voltando-as para si (ou seja, ocultando-as do parceiro). (Ver imagem 1)

Exemplo:



O vencedor do jogo será o **primeiro que descobrir a imagem do objeto do seu adversário**. Para lá chegar, o jogador terá de fazer perguntas; no entanto, **não poderá perguntar diretamente se o objeto é, por exemplo, um relógio ou uma mala**. Terá,

sim, de perguntar se o objeto tem uma forma cilíndrica ou retangular, se é um objeto pesado ou leve, se a sua textura é rugosa ou macia, se o objeto tem uma cor predominante escura ou clara, etc..

Cada concorrente poderá socorrer-se do documento que lhe foi entregue (com os vários sólidos e formas geométricas, cores, materiais e texturas existentes), **onde encontrará a terminologia adequada relativa às formas**, com que será capaz de elaborar as suas perguntas de forma correta e responder às do adversário, só podendo, porém, responder com **uma resposta afirmativa ou negativa**.

À medida que o jogador vai recebendo as respostas, vai baixando as imagens que não lhes correspondem (ver imagem 2). **Cada jogador faz uma pergunta e o outro responde, invertendo-se os papéis a cada jogada.**

Material:

Plástico, Barro, Vidro, Porcelana, Pele, Tecido(lã, seda, linho, algodão ou fibras sintéticas: poliéster), Madeira, Metal (aço, alumínio) , Mármore, Papel, cartão, esferovite etc.



Anexo 6

Documento de apoio: Vocabulário formal

Sólidos Geométricos

Os sólidos geométricos classificam-se em **Poliedros** e **Não- Poliedros** ou **Corpos Redondos**

Principais: cubos, pirâmides, prismas, cilindros e esferas

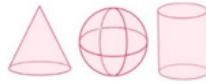
Polígonos:

- São **sólidos geométricos** limitados por faces, que, por sua vez, são polígonos.
- Qualquer **sólido geométrico** cuja superfície seja formada somente por polígonos é um **poliedro**.
- Prisas e Pirâmides



Não Poliedros:

- São sólidos geométricos que têm **superfícies curvas**, tais como: o cilindro, o cone e a esfera.



Os elementos fundamentais de um poliedro:

Vértice - Ponto comum a duas ou mais arestas- são as “pontas” do poliedro.

Aresta – Segmento de reta comum a duas faces- “dobras” (forma ângulos)

Faces - Polígonos que limitam um poliedro- “lados”.

Os elementos fundamentais de um poliedro:

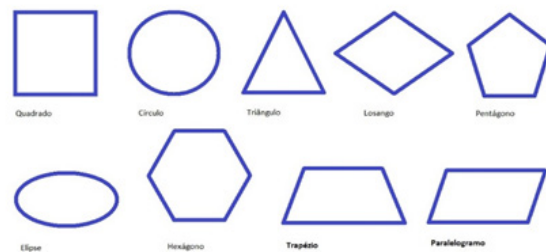
Vértice - Ponto comum a duas ou mais arestas- são as “pontas” do poliedro.



Aresta – Segmento de reta comum a duas faces- “dobras”

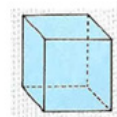


Faces - Polígonos que limitam um poliedro- “modos de apoiar-se”.



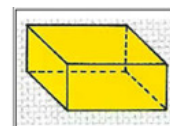
Cubo

É um prisma em que todas as faces têm a forma de quadrados. Tem 8 vértices, 12 arestas e 6 faces



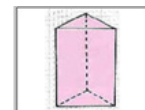
Paralelepípedo

É um prisma, todas as suas faces têm a forma de retângulos. Tem 8 vértices, 12 arestas e 6 faces



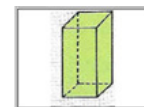
Prisma Triangular

As suas bases são triângulos. Tem 6 vértices, 9 arestas, 5 faces e 2 bases.



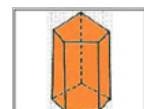
Prisma quadrangular.

Tem as bases quadradas. Tem 8 vértices, 12 arestas, 6 faces e 2 bases



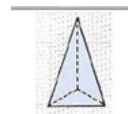
Prisma Pentagonal

As suas bases são pentágonos. Tem 10 vértices, 15 arestas, 7 faces e 2 bases.



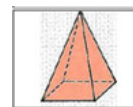
Pirâmide Triangular

A sua base é um triângulo. Tem 4 vértices, 6 arestas, 4 faces e 1 base.



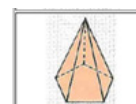
Pirâmide quadrangular

A sua base é um quadrado. Tem 5 vértices, 8 arestas, 5 faces e 1 base.



Pirâmide pentagonal

A sua base é um pentágono. Tem 6 vértices, 10 arestas, 6 faces e 1 base.



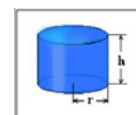
Esfera

Sólido geométrico limitado por uma superfície curva. A sua forma é esférica, não tem bases, não tem vértices, nem arestas.



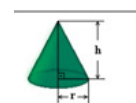
Cilindro

Sólido geométrico limitado por uma superfície curva. Tem 2 bases com a forma de circunferências.



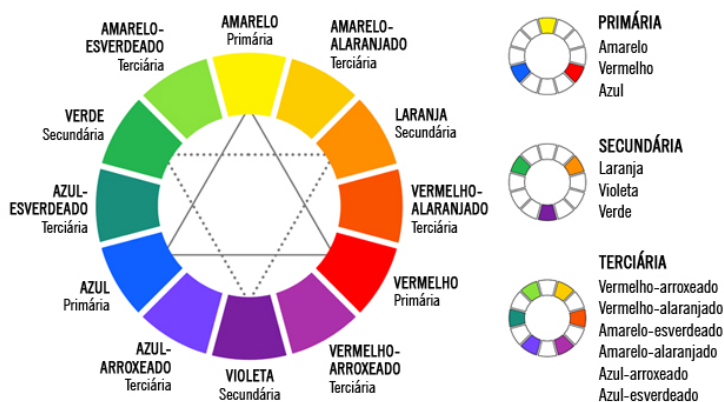
Cone

Sólido Geométrico limitado por uma superfície curva. Tem 1 base na forma de circunferência e 1 vértice.



Cor

(cores primárias, secundárias e terciárias e suas complementares)



Anexo 7

Caraterísticas que cada objeto do aluno possui na sua composição, desconstrução linear

(em suporte informático)

Anexo 8

Enunciado E2:

Conteúdos: Procedimentos.

Temas: Aprofundamento do Estudo de formas artificiais

Objetivo:

Levar o aluno a entender as relações visuais entre ângulos, formas e espaço, e desenvolver neles as capacidades **de representação e de síntese gráfica**.

Levar o aluno a dominar e **aplicar princípios e estratégias de composição e estruturação**, compreendendo práticas de ocupação de página, enquadramento e processos de transferência.

Atividade:

Representação do objeto, a grafite com dureza Hb, numa folha A3, apenas com o recurso à linha.

O objeto terá, pois, sido analisado **quanto à qualidade expressiva da linha, à sua pureza e fluidez, às relações de proporcionalidade, à apropriação do efeito de perspectiva e à sua colocação no suporte**

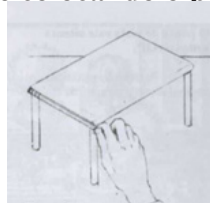
Procedimentos:

«Visualização da forma» - Medições do objeto utilizando o lápis como recurso e respetiva transferência dessas medições para a folha A3.

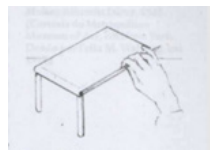
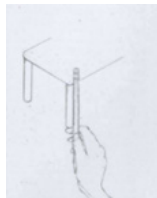
- O aluno deve, por exemplo, determinar em primeiro lugar **a altura do objeto**, e deve prestar atenção ao **tamanho dessa primeira forma em relação ao tamanho do formato do papel**. A primeira forma a ser desenhada controlará o tamanho subsequente de todas as restantes formas do desenho.
- se o objeto for visto **de um determinado ângulo**, o aluno deve determinar primeiro os ângulos dos lados em relação à sua horizontal e à vertical, usando o lápis estendido como é demonstrado na imagem.



- Determinar de seguida a **largura do objeto** (do seu ponto de vista) **em relação ao comprimento**. O aluno deve manter o lápis num plano paralelo aos seus olhos, com o braço inteiramente estendido para manter a escala constante, medir a largura do objeto fazendo com que **a ponta do lápis coincida com um dos cantos do objeto e colocando o polegar de modo a coincidir com o outro**.

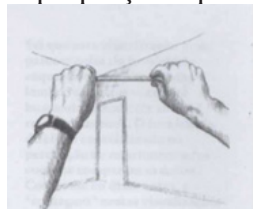


- O aluno, **sempre com o braço inteiramente estendido e o lápis ainda paralelo** aos olhos, deve trazer esta medição ao longo do comprimento do objeto. Deve conferir o comprimento do objeto em relação à sua largura e o mesmo em relação à sua altura.



Determinar os ângulos:

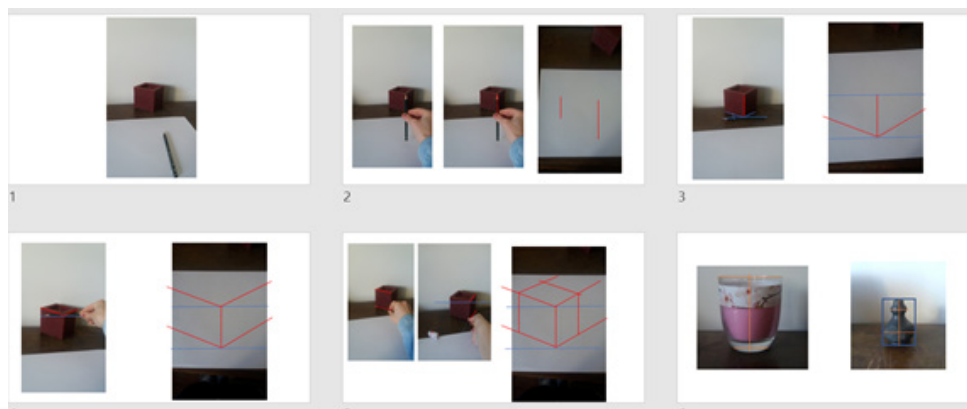
O aluno deve novamente fechar um dos olhos, segurar o lápis em linha vertical perfeita **contra o canto(vértice e as respectivas arestas) do objeto que forme um determinado ângulo**. Aqui o aluno determinará o ângulo em relação à linha vertical das arestas do objeto, devendo repetir o procedimento, mas, agora, com o lápis na horizontal em relação à linha horizontal do objeto. É preciso lembrar que o ângulo no desenho terá de ser semelhante em proporção àquele que foi determinado.





Exemplos:

Anexo 9



Powerpoint PP2, relativo à apresentação da aula 3.

Anexo 10

Enunciado E3: Conteúdos: Sintaxe. Tema: Aprofundamento do Espaço e Volume

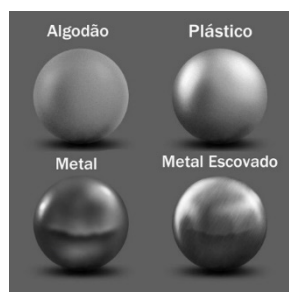
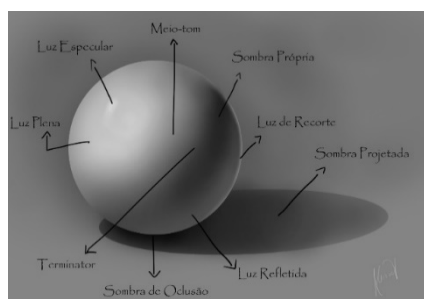
Objetivo: Desenvolver no aluno as **suas capacidades de representação**, de modo a que entenda as articulações entre **percepção e representação do mundo visível** (neste caso os seus objetos).

Atividade:

O aluno deve representar, **numa folha A3, a grafite**, de forma objetiva, o modelo do objeto, de acordo com os dados da percepção e o entendimento (técnico-visual) resultante do treino alcançado nas fases anteriores de trabalho, **dando atenção à proporção, escalas e distâncias, eixos e ângulos relativos, volumetria e valores de claro escuro**.

Uma vez que o aluno tenha conseguido representar a forma do objeto quanto à relação entre espaços, ângulos e arestas, deverá, neste exercício, aplicar esse conhecimento e **concentrar-se nas luzes e sombras que dão profundidade e volume ao seu objeto.**

Exemplos:

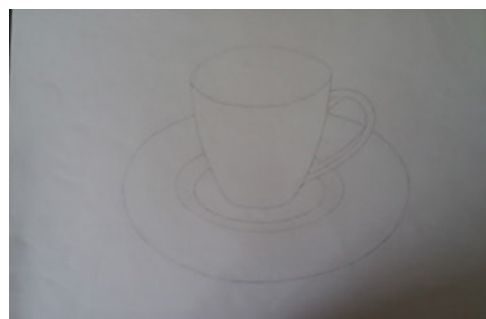


Anexo 11

Trabalhos dos alunos: Representação estrutural dos objetos dos alunos








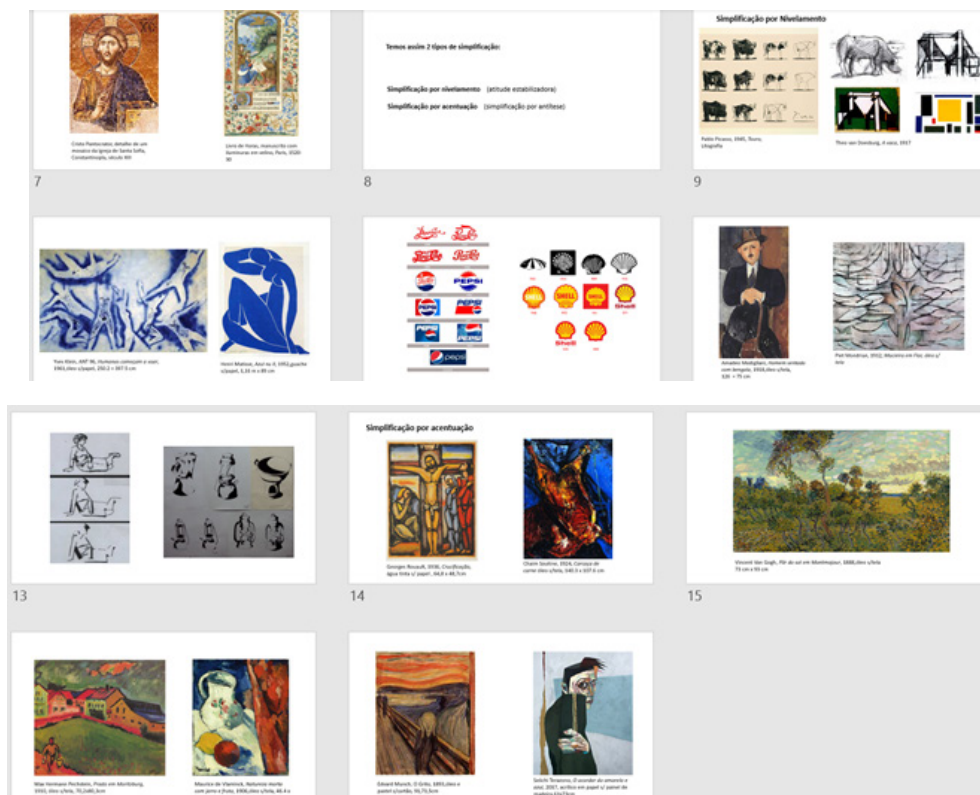




Anexo 12

Powerpoint PP3, relativo à apresentação da aula 10

 <p><i>Como se está, assim, a vida.</i></p>	<p>Transformação por Simplificação, Movimento e Acentuação</p>	 <p>"Múltiplos usos" - Rodrigo Arantes</p>
<p>1</p> 	<p>2</p> <p>Retrospectiva Histórica</p> <div data-bbox="693 1985 758 2088">  <p>Objeto de Escultura (1910/11)</p> </div> <div data-bbox="821 1985 894 2088">  <p>Objeto de Escultura</p> </div>	



Anexo 13

Enunciado E4: Conteúdos: Procedimentos. Temas: Sensibilização para a Invenção: construção de formas, texturas, padrões

Objetivo:

Propiciar e fomentar uma interação equilibrada entre a **dimensão conceptual** e a **dimensão prática e experimental do conhecimento**, de modo que conduza à assimilação e à **consolidação operativa dos conteúdos**.

Desenvolver **modos próprios de expressão e comunicação visuais** utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho.

Explorar **diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos**, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, **com abertura a novos desafios e ideias**.

Desenvolver a **sensibilidade estética** e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, **assente no conhecimento de obras relevantes**.

O domínio de factores, processos e sistemas de estruturação e organização formal, cromática, espacial e dinâmica e sua articulação operativa na representação e expressão gráfica

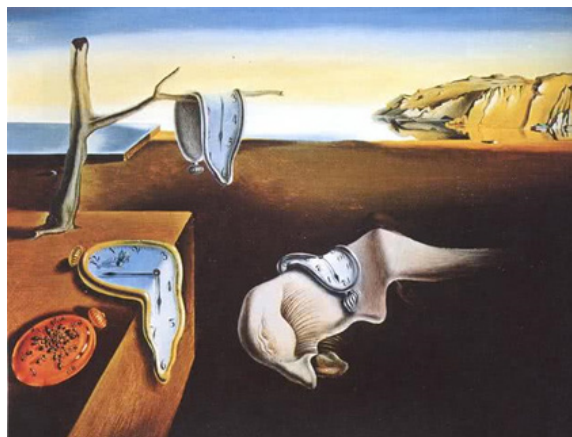
Atividade:

O aluno deverá transformar **uma dada forma do objeto** (que inclui a sua estrutura, cor, matéria – forma em si) **noutra forma** (mais simples ou mais complexa, representativa ou abstrata), podendo utilizar **os materiais e técnicas que entender**, desde a desconstrução das suas partes, reconstrução, sobreposição de registos, troca de partes, rotação, colagens, entre outros expedientes.

O aluno, para realizar esta atividade, deve ter em conta todas as atividades que realizou, desde a observação do objeto à sua desconstrução linear, simplificação, percepção e representação.

Deve ainda observar as imagens de obras de artistas que o professor facultou para que as tomem como referências.

Exemplos de algumas obras:



Salvador Dalí, *A Persistência da Memória*, 1931, óleo s/tela, 24 cm x 33 cm



Henri Matisse, *A Tristeza do Rei*, 1952, papel, guache, 2,92 m x 3,86 m



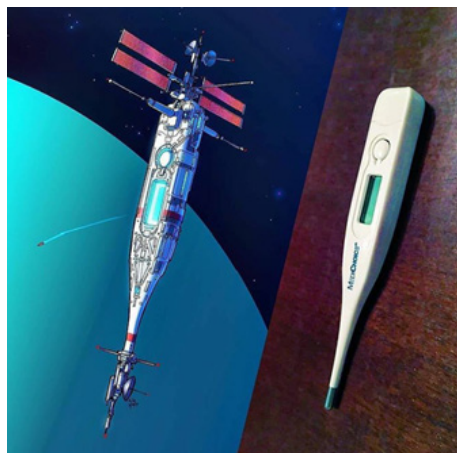
Stuart Davis, *Batedor de ovos n° 4*, 1928, óleo s/ tela, 68x97cm



Pablo Picasso, *Natureza Morta com Castiçal*, 1944, óleo s/tela, 82x 106cm



Robert Rauschenberg, *Reservatório*, 1961, óleo, lápis, madeira, metal , 217,2x158,7cm



Anexo 14

Powerpoint PP4 relativo à apresentação da aula 12

Caracal de Grotto, período Paleolítico, 17.000 a.C.

1

Leonardo da Vinci, anatomia, 1492

Leonardo da Vinci, anatomia, 1492

2

Desenho de uma das figuras de "O Homem da Lua", de 1928, de 1928, de 1928.

3

Alfred Stieglitz, "The Great Waterfall", 1925

4

Alfred Stieglitz, "The Great Waterfall", 1925

5

Alfred Stieglitz, "The Great Waterfall", 1925

6

Alfred Stieglitz, "The Great Waterfall", 1925

7

Alfred Stieglitz, "The Great Waterfall", 1925

8

Alfred Stieglitz, "The Great Waterfall", 1925

9

Alfred Stieglitz, "The Great Waterfall", 1925

10

Alfred Stieglitz, "The Great Waterfall", 1925

11

Alfred Stieglitz, "The Great Waterfall", 1925

12

Alfred Stieglitz, "The Great Waterfall", 1925

13

Alfred Stieglitz, "The Great Waterfall", 1925

14

Alfred Stieglitz, "The Great Waterfall", 1925

15

Alfred Stieglitz, "The Great Waterfall", 1925

16

Alfred Stieglitz, "The Great Waterfall", 1925

17

Alfred Stieglitz, "The Great Waterfall", 1925

18

Alfred Stieglitz, "The Great Waterfall", 1925

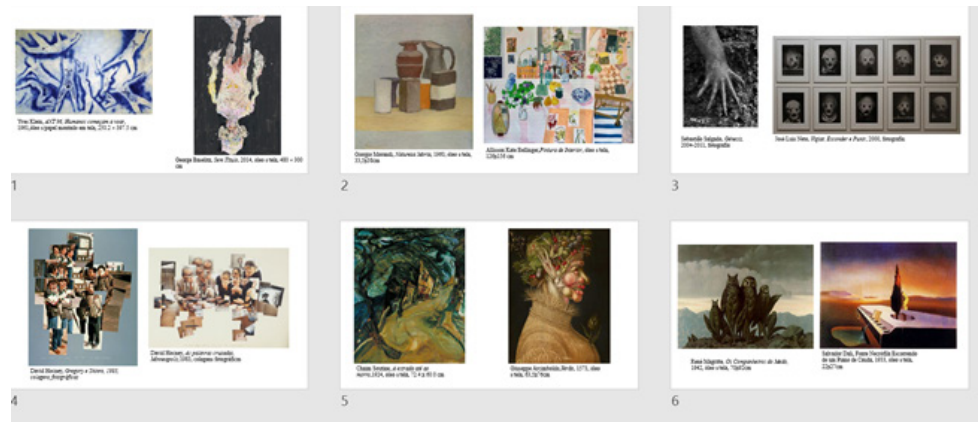
19

Alfred Stieglitz, "The Great Waterfall", 1925

20

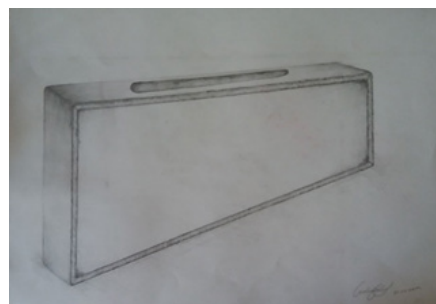
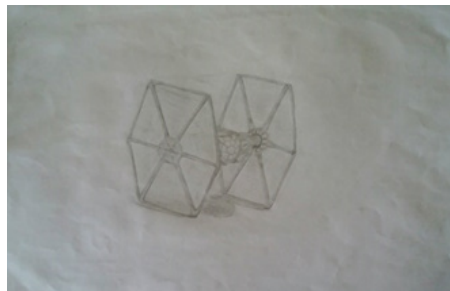
Anexo 15

Powerpoint PP5 relativo à apresentação da aula 14



Anexo 16

Trabalhos dos alunos: Representação do objeto com atenção aos valores de claro-escuro e volume





Anexo 17

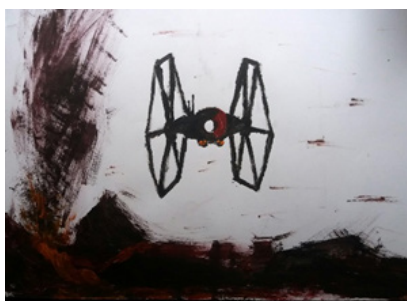
Trabalhos dos alunos Simplificação por Nivelamento e acentuação

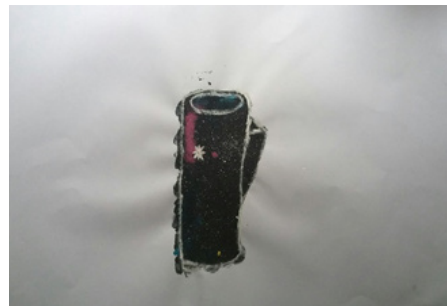
Simplificação por Nivelamento:

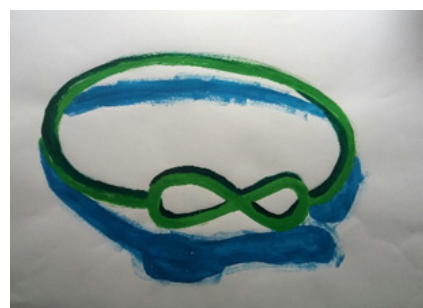




Simplificação por Acentuação

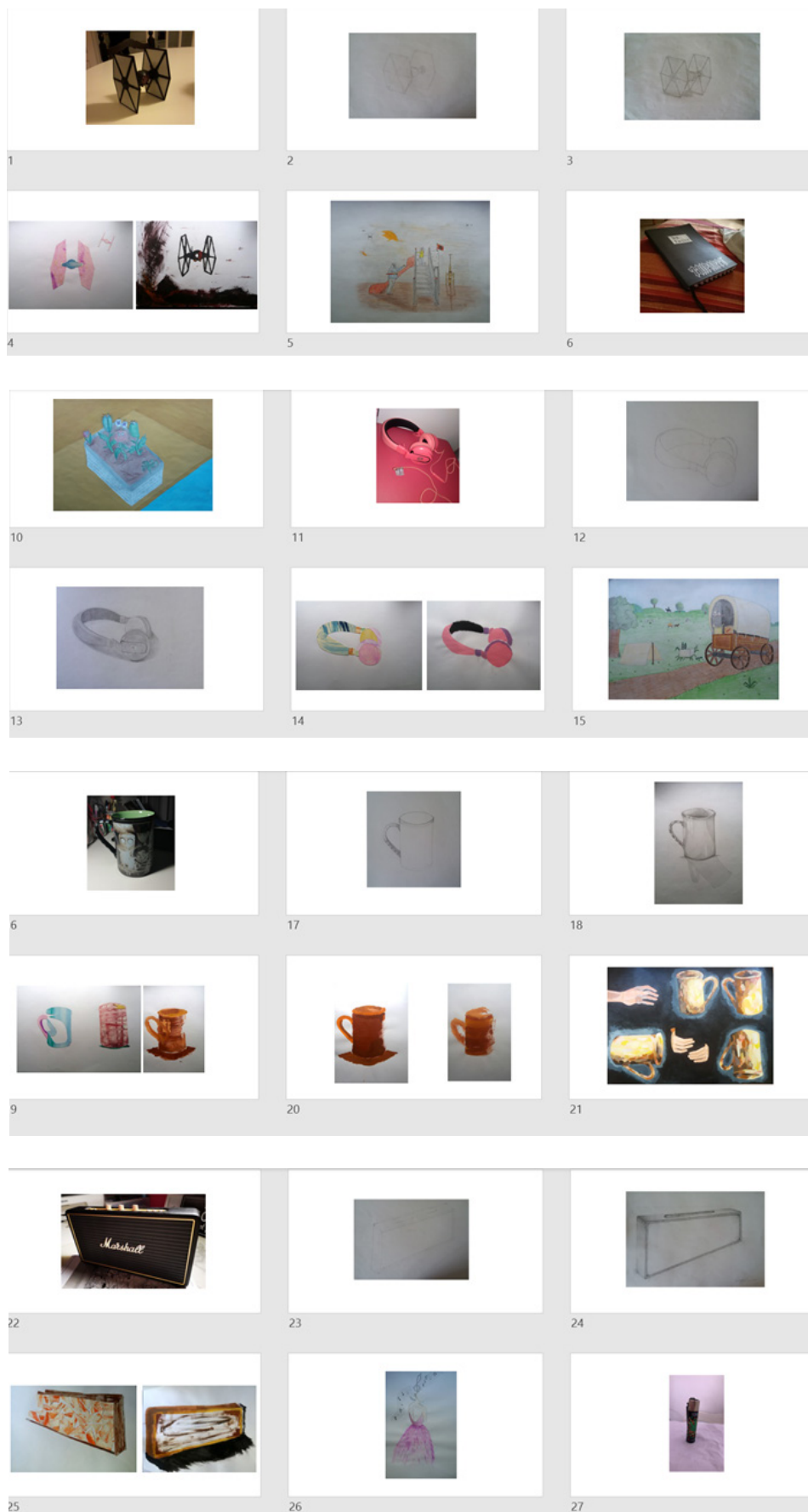


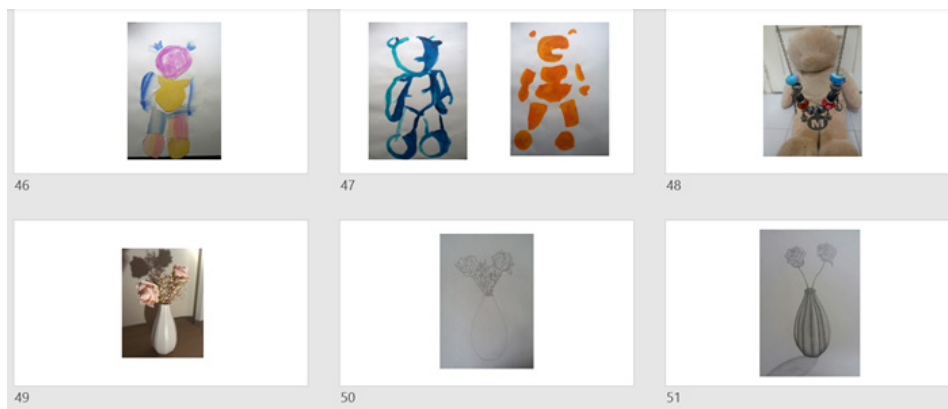
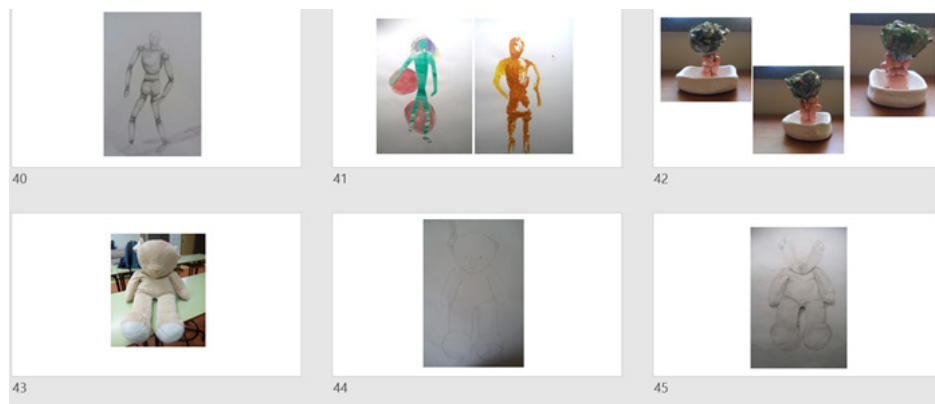
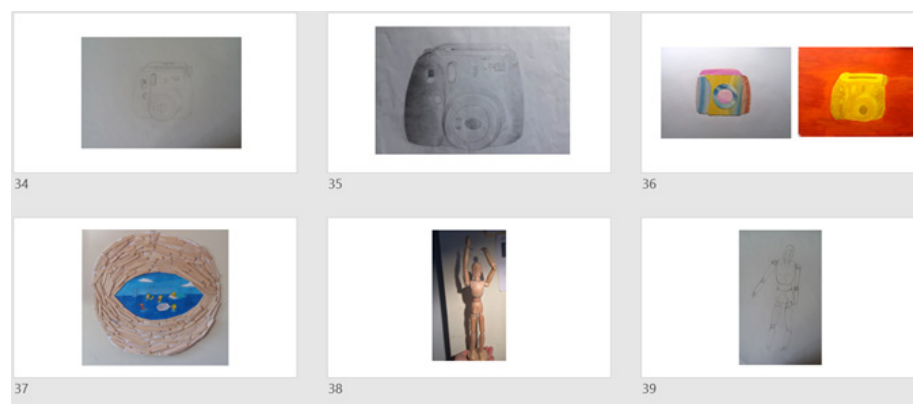
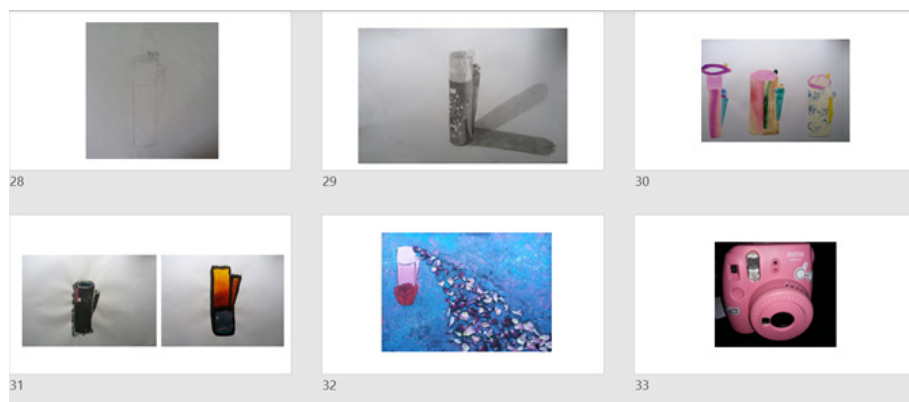


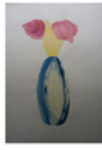


Anexo 18.

PowerPoint PP6, relativo à apresentação final dos alunos







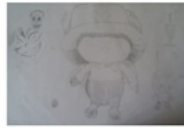
52



53



54



55



56



57



58



59



60



61



62



63



64



65



66



67



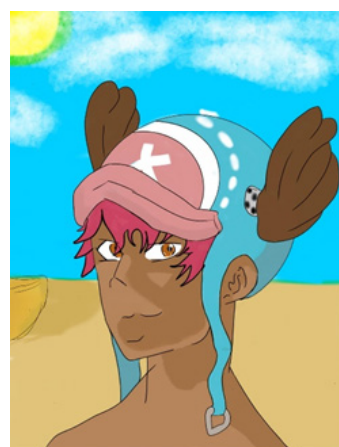
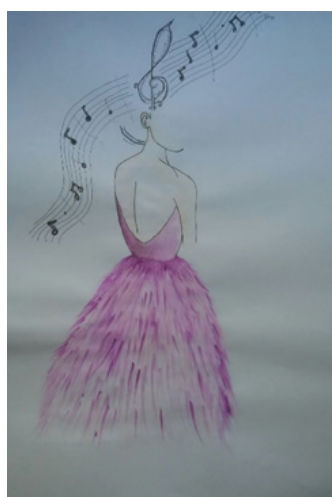
68



69

Anexo 19

Trabalhos dos alunos: Transformação final





Anexo 20

Memórias descritivas dos alunos

Escola Secundária da Portela Junho 2019
Memória Descritiva Projeto forma do objeto - Inês Pestana nº36 10ºA
<p>Para realizar este projeto decidi utilizar um objeto pessoal. Escolhi um vaso com flores brancas e rosas a rosa clarinha. Este é um objeto que todos possuem e utilizam diariamente no ramo da decoração. Mas para mim este vaso deixou de ser um vaso comum quando lhe atribuí valor pessoal por me fazerem lembrar de boas memórias.</p> <p>Quando passou para a parte da transformação, assim que olhei para o meu objeto, pensei num balão de ar quente pela sua forma.</p> <p>Comecei por desenvolver o meu trabalho numa obra que envolvia sentimentos. Para mim, o sentimento é algo fundamental numa obra de arte. Mostrar a nossa história, algo que queremos representar, a melhor forma de o fazer na arte é colocá-lo ao espectador a ver o que nós queremos através do sentimento e emoção. Mas este sentimento e emoção não é só o que é necessário numa obra para criar arte. O pintor, o artista, tem de sentir também o que quer transmitir. Não podemos querer falar de algo se não sabemos do que estamos a falar. E isso aconteceu-me. Ao desenvolver o meu trabalho já não sentia o que sentia no início do projeto por isso, mesmo estando quase no fim, decidi mudar.</p> <p>Este meu novo projeto de transformação não só transmitia sentimentos como a anterior, mas também brincava com os sentimentos pois transmitia sentimentos contrários.</p> <p>Desenvolvi o meu projeto numa tela acalica. Representei uma paisagem calma de uma colina sobre o mar (baseado num quadro de Van Gogh) que não podia não transmitir calma e paz ao ambiente. Do lado direito da tela, fiz a colagem um balão de ar quente. Este balão tal como a paisagem representava a liberdade. Mas é neste balão que existe um contraste. As colagens são feitas com pedacinhos de palavras tiradas do jornal. E estas palavras criam um "caos" na nossa mente tornando-se confuso para o espectador perceber o que o artista quer transmitir. Afinal é a paz e a serenidade ou o caos e o desastre?</p>

Memória descritiva

O meu projeto teve início com uma camera instax cor de rosa o que auxiliou imenso na ^{meu} transformação.

A camera divide-se em diversas formas, um quadrado, uma ^{circunferência} ~~circunferência~~ e uma elipse, que faz alusão a um olho.

Foram utilizados palitos de gelado, uma folha de papel A3, aguarelas e lápis de cor.

A obra teve como objetivo fazer uma critica social, criticam a sociedade dos nossos dias que prefere captar imagens independentemente da situação, seja um momento de pura alegria ou para tristeza, ou até mesmo durante o decaus, pois como é o caso da minha obra. Os simpsons são os personagens principais, pois estes estão a afogar enquanto que alguém os fotografa por detrás da ~~uma~~ camera, ~~em~~ Em troca o desespero eminente de Homer e Bart Simpson, Maggie permanece calma a dormir que transmite a inocência.

Eliana Silva nº 26

MEMÓRIA DESCRITIVA

Decidi escolher os meus headphones para fazer este trabalho porque é algo pessoal, algo que levo comigo todos os dias, não apenas a nível material mas simbólico. A música é muito importante para mim, pois é algo que sinto dentro do meu corpo que não consigo sentir através de outra coisa.

Após a professora estagiária Tereza nos ter dito para transformar o nosso objeto numa forma completamente diferente mas que contivesse a forma do objeto inicial, pensei num transporte, dado que maioritariamente quem anda de carro, ouve música na rádio. Por isso, inspirei-me também num jogo "Red Dead Redemption 2" que se passa no séc. XIX num ambiente de faroeste.

Inspirei-me no artista Eric Gausz, que dá muito destaque à própria forma do objeto, fazendo pequenas modificações com um estilo maioritariamente espacial.

Ana Perdigão
Nº 20 10º 4

memória descritiva

O trabalho que realizei integra-se no âmbito do projeto de tese da professora estagiária Teresa. O trabalho pode se resumir ao escolher um objeto de valor, podendo ser qualquer objeto mas que tenha um valor para nós, primeiramente estudar as suas proporções e formas, de seguida reproduzi-lo de maneira mais realista possível. Com estes dois estudos feitos, transformamos o objeto utilizando o nivelamento e assentação. Por fim, tivemos de fazer uma transformação do objeto, esta de qualquer maneira que queiramos com os materiais e suportes à nossa escolha.

Quando me foi dito para escolher um objeto de importância para mim fiquei indecisa ~~entre~~ entre três opções: ~~o livro~~ o livro que catapultou a minha leitura; o caderno onde eu organizo a minha vida e expresso os meus sentimentos; a caneca que remete para todas as tardes do inverno e autono ~~em~~ em que chove e me sento na minha secretária a ler, desenhar e estudar. Esta ideia ~~traz~~ traz-me um conforto e felicidade de tal maneira genuína que me fez escolher a caneca. Nesta caneca nas tardes e noites frias continuo chá e café que são duas coisas que eu gosto mesmo muito, e ora aí está, me fazem ~~recriar~~ leram-me para as ditas tardes e dias.

Nas duas primeiras representações mais realistas de certo foram mais racionais. ~~Quando~~ senti uma necessidade constante de observar o objeto com muito cuidado e cautela, para obter as proporções, volumes e ~~para~~ perspectiva. Foram necessárias longas noites de trabalho e estar constante ~~a~~ atenta aos pormenores, do mais pequeno detalhe ~~as~~ mais subtile mudança cromática.

Apesar do trabalho não ter ficado muito bom, consegui entender a forma e explorar mais técnicas para reproduzir os volumes e perspectiva.

Nas ~~ps~~ transformações apercebi-me do quão intuitivo é representar as formas sem regras ou leis. Apesar de não o ser senti uma gratificação ao conseguir escolher as colagens certas e obter resultados, que para mim foram muito animadores, eram exatamente o que pretendia ou até melhor. Na transformação em que utilizamos tinte ainda me senti mais confortável do que as colagens. A pintura, aí me apercebi, é mesmo um suporte que adoro trabalhar. Adorei fazer os estudos a transformação e o próprio trabalho utilizando este suporte. Não sei bem explicar, mas sinto que é correto, ou melhor, que é o correto utilizá-lo.

Sobre o projeto final, a criatividade e liberdade eram transcendentes e o céu era o limite. Para chegar ao meu resultado final foi um longo processo. Tudo começou quando eu estava a fazer uma recriação da obra "Portrait of a Young Man", c. 1928 de Augustus John, obra que se encontra atualmente no "Museum Royal Academy of Arts. De certa forma senti-me atraída para os movimentos notórios das pinceladas e de facto de as texturas não serem niveladas, com isto eu quero dizer que a obra não tem um carácter realista mas têm-no ao mesmo tempo e ^{esse efeito} ~~isso~~ sempre foi algo que me impressionou e cativou. Além das cores também me maravilharam, as castanhas brancas e azuis relacionavam-se de uma maneira que aos meus olhos era mágica.

Mais tarde comecei a fazer retratos baseados nessa "técnica" mas com cores muito vivas e pigmentadas. Fiz dois retratos assim (sendo que o último não está acabado).

Depois destas experiências decidi fazer o meu projeto c/ tintas utilizando-as de alguma maneira relacionados com a obra e os meus retratos.

Sobre ~~o~~ a transformação pensei logo em utilizar as mãos para representar o objeto, estou ~~na~~ ideia veio quando a stera estagiária Teresa estava a apresentar os vários tipos de arte, suporte, técnicas que poderíamos utilizar (não para nos restringir

muito pelo contrário para nos abrir horizontes). A ideia das mãos remete também para como eu agarro a careca e daí me lembrar do conforto e das tardes.

Porém quando estava a trabalhar no diário gráfico pensei em fazer um estudo de contraste/luz, mas utilizá-lo no projeto. Daí a careca se encontrar em várias posições com diferentes focos de luz, achei a ideia interessante ao ~~ver~~ vermos diferentes formas e interpretarmos ~~em~~ o mesmo objeto de diferentes maneiras ~~após~~ sendo a única diferença a sua posição e foco de luz.

No fundo as duas ideias complementaram-se, ao juntar as mãos ~~as~~ as carecas é intuitivo ao observador que as mãos estão a agarrar a careca representada.

Em termos, técnicas, ~~utilizei~~ utilizei para o produto final, uma folha A2 aguarela com gramagem 300 g/m^2 , a tinta é acrílica (aventurei-me neste suporte, nunca o tinha utilizado e esse foi o motivo para o fazer, para aumentar o meu conhecimento ~~de materiais~~ de materiais). Os pinceis utilizados foram os números: 2, 4, 6, 16. Para os estudos utilizei folhas de 100 g/m^2 , tãpis de carvão HB, B, caneta esferográfica, aguarela, guache e acrílico. Realizei várias estudos para a realização do trabalho, ~~de~~ pratiquei as proporções, disposição das elementos, técnica e material.

Ao olhar para o meu trabalho consigo ver que se pode enquadrar em dois movimentos: arte conceptual pelo próprio sentido, significado e conceito da obra e no pós-impressionismo pelas pinceladas nítidas, ~~para~~ no geral pela técnica utilizada.

Batriz 10/11
Roror 11/21

Escola secundária de Portela
Francisco Rosendo Pereira da Silva 10/11 n.º 25

Para o meu trabalho eu preferi usar um objeto próximo, um pedaço de madeira, este tinha a sua história mas não foi o motivo pelo qual o escolhi, mas sim pelas variedades e infinitudes de soluções que se podiam eventualmente fazer com este.

No primeiro trabalho tentamos encher o nosso objeto com sombras, no meu caso, eu tentei não fazer as proporções de acordo também com as críticas da professora, os dois trabalhos seguintes já não tanto trabalhados, sem tanto empenho foram feitos, um deles com uma escova de dentes, tentei unificar o objeto com as conas aproximadas de mesmo, fiz também uma aproximação e aí deixei espaços brancos de modo a haver a penetração de luz de ~~maneira~~ maneira a ter uma certa penetração de volume. No trabalho das colagens procurei utilizar as conas contronárias tentando neste trabalho invariavelmente dar volume a partir do meio, tive a ideia de colocar um fundo em forma de conas brancas nozes, tentando que não perdesse o sentido e a forma e, deixei as linhas e conexões principais.

Por fim no último trabalho fiz uma recuperação recuando no tempo, criando assim uma árvore a partir de Borne e folhas a formar copas para cobrir as ramificações do modo a parecer mais real.

Na minha opinião os trabalhos foram interessantes e estes danam para melhorar o OT e a maneira como vemos a nossa rede, gostei especialmente de saber a história sobre os objetos dos meus colegas, e o que eles achavam sobre o meu projeto e resultados finais.

Memória Descritiva

Este trabalho destinou-se à criação de um desenho sobre um objeto que tivesse algum significado para nós.

A utilização da imagem da minha coluna teve ideia de trazer o sentimento que eu tenho pela música. Este trabalho teve diferentes fases começando por desenhá-lo em perspectiva. Inicialmente tinha uma ideia, na qual após várias tentativas da mesma dei conta que não iria resultar, tentando usar de outras formas utilizar a mesma ideia, continuando a não resultar. À terceira tentativa, decidi pelo terceiro estudo e depois da estagiária Teresa me ter dado algumas dicas e críticas construtivas, dei mais promessas e finalizei-o.

Em relação aos restantes trabalhos: claro-escuro / acentuação / nivelamento e transformação, apenas um deles não cumpri com a data de entrega, e penso que poderia ter realizado um melhor trabalho se não tivesse feito tão em cima da hora de entrega. Tendo eu conta o tipo de materiais foram diversos, pois em ~~em~~ muitos trabalhos distintos. Para o trabalho de acentuação utilizei ^{guaches} ~~esquemas~~: vermelho / construído preto / verde para fazer diferentes ~~estados~~ contrastes. No trabalho de nivelamento utilizei alguns pedaços de cartão, e retirei uma parte da coluna fazendo um puzzle com os restantes pedaços. Na transformação numa primeira tentativa utilizei pétalas de rosas para fazer o ~~o~~ vestido da bailarina que ~~foi~~ a transformação da minha coluna, mas ~~depois~~ ~~quando~~ na aula seguinte as pétalas secaram, por isso, decidi realizar o restante trabalho com ~~água~~ aguarelas.

Este projeto parecia-me fácil no início, mas à medida que o ia realizando deparei-me com algumas dificuldades; Gostei de realizar, mas sei que poderia ter gostado mais se desse-me tivesse empenhado mais.

MEMÓRIA DESCRITIVA - Nicole Welter Neves 10ºH

O objeto que representei no meu trabalho foi um anel com o símbolo do infinito.

A transformação deste foi criada numa folha A3 e recorri a uma técnica mista (pastel de óleo, lápis de cor e aguarelas). Desenhei uma rapariga deitada na praia (com algumas ondulações como símbolo do mar) que está de braços e pernas cruzadas (em representação da forma do infinito) e que se encontra a desenhar um infinito na areia. O seu corpo encontra-se a cores quentes, em representação do verão, e a toalha a cores frias em representação do mar. À volta está um fundo multicolor que significa a felicidade.

O significado deste objeto para mim envolve uma história. A posição da rapariga é semelhante à que eu costumava ficar na praia e era assim que estava quando encontrei o anel. Estava a brincar com a areia quando o anel apareceu e vi que me servia na perfeição, o que não é habitual devido às minhas mãos finas. Desde aí tem como um significado de sorte e esperança para mim, que se refletiu no meu trabalho. Outros significados atribuídos pelos alunos foram que ela parecia voar (devido às ondulações) e à questão do infinito em si) e que ela parecia dar para o infinito.

Este trabalho tem um carácter ilustrativo

MEMÓRIA

DESCRITIVA:

Decidi escolher o meu Governo de desenhos para fazer este trabalho pois é algo meu, pessoal (bastante até) e que tenho um grande amor e carinho por ele.

Quando a nossa estagiária Teresa nos disse que tínhamos de o transformar em algum objeto, logo comecei a pensar em alguma história que podia ter. Então, a estagiária deu-me um empurrãozinho e deu-me a ideia de fazer um canteiro com flores e contar uma história à volta disso.

Usei uma técnica múltipla, usei lápis de cor e também guache para pintar o fundo. Usei uma mistura entre cores frias e cores quentes que pudessem mostrar a realidade mesmo não sendo um desenho realista e sim, um desenho animado ou então cartoon.

Sobre no que me inspirei para fazer essa transformação, inspirei-me na artista Alisson Kate Bellinger no jeito em como ela desenha, em geral o fundo bem feito e do lado com a perspetiva mas os objetos virados para nós e fora da perspetiva.

A história que inventei à volta do desenho era: a história de um canteiro de plantas carnívoras (e não só mas em geral as plantas carnívoras existiam em maior quantidade) em que o dono decidiu comprar uma flor diferente para o seu canteiro, uma rosa vermelha. Isso deixou as plantas carnívoras com ciúmes e a pensarem que estariam a ser "deixadas de parte" e isso deixou-as irritadas com a rosa e então, até hoje a rosa é atormentada pelas plantas.

Gostei deste trabalho porque nos fez experimentar vários materiais e várias técnicas e, também nos deu criatividade e liberdade para podermos fazer o que quisermos.

Memória Descritiva

O meu desejo é um peluche, uma rená pequena com o nariz azul, tem uma capinha rosa nas costas com um chapéu. ele é uma personagem de um anime que eu gosto muito, chama-se Tony Tony Chopper, é um médico pirata da tribo do chapéu de palha, do anime chamado One Piece. Eu decidi apresentar o Chopper porque eu só muito fã de arte Japonesa, do mundo do anime, e muito mais, de sua cultura de língua, etc.

Falando ainda do Chopper, ele é médico como eu disse mesmo sendo uma rená, mas ele também pode falar como nós por causa de ele ter comido o fruto do diabo (uma fruta que te dá um poder). O Chopper tornou-se especial pois é uma odiosa e ele foi abençoado por um doutor. ~~ele consegue~~ Resumindo e concluindo ele pode se transformar em várias coisas, mas são apenas 7 delas.

Então eu penso que ele também pode ter uma versão humana como nós. Tenho a certeza que já houve várias pessoas a fazer isso também, mas eu fiz da minha maneira.

O Chopper no anime ele tem várias versões, ele começa a mudar cada temporada. Nos 7 episódios ele tem o chapéu como meu peluche mas no final é dos mais recentes.

A minha técnica não é nada de especial, pois basicamente eu só usei 1º o meu caderno diário para fazer o rosto dele, depois eu passei o desenho no digital (autodesk) por fim, eu criei alguns esboços na folha A3.

Eu não sei se tem significado porque eu só queria ver como ele ficava em forma humana, apenas isso.

A minha estagiária me falou que o meu trabalho era um estilo que não tem o aprendizado da arte, e eu por isso gosto bastante dele. Eu gostei do trabalho pois me deu a liberdade de criar uma personagem do meu universo de anime.

7/5/19
Marta 1870-14
Favres 11027



de lado



composto

O meu objeto tinha uma forma um pouco peculiar, as "asas" tinham uma forma isagusal e o centro do objeto tinha uma elipse suspensa graças a dois cones colocados no centro das bases.

O objeto contém cores escuras como o vermelho e o preto mas também contém o branco que se trata de uma cor clara.

Quando passei ao projeto final baseiei apenas na sua cor e seu significado para mim, transformei o "TIE fighter" em um parque infantil pois o objeto transmite-me a minha infância.

Para ser sincero não me baseei em artistas nenhum, foi apenas um pensamento do momento, mas tenho a certeza que outros também já tiveram a mesma ideia.

Afonso nº 18
10º 4

O trabalho foi uma representação do meu objeto, neste caso a chávina no meio de algo que eu gosto de ilustrar, a natureza. O trabalho em si apresenta um ideia de de-sequilíbrio.

Esta mesma composição foi inspirada numa obra de Salvador Dali, Meia chávina gigante voadora com inexplicável anexo de cinco metros de altura (1944-45), uma obra surrealista.

Os materiais usados para fazer o trabalho foi a folha de aguarela, Grafite HB, a própria aguarela, Lápis de cor e caneta esferográfica preta.

A representação foi dividida em 4 partes e todas com os sólidos geométricos trocados e a chávina não no mesmo local, como já referi este trabalho representa o de-sequilíbrio com um certo equilíbrio.

Tatiana

O trabalho que nos foi proposto para fazer foi a criação de um desenho sobre um objeto que tenhamos um significado ou um sentimento pelo objeto. O meu objeto era um isqueiro, porquê?! pois eu escolhi este objeto porque anda sempre comigo, esse objeto trouxe-me muita imaginação e criatividade para fazer um desenho com a forma dele.

Esse trabalho teve várias etapas para ser feito primeiro tivemos que fazer uns trabalhos antes de mostrar a nossa transformação final em primeiro tivemos que fazer trabalhos de claro e escuro, depois tivemos a acentuação e em penúltimo tivemos o nivelamento e por fim é a transformação. Neste trabalho tivemos todos com prazo e eu comprei com todos acho eu só não acabei a tempo a transformação.

Eu também me baseei na obra de Munch pois o céu representa o formato da galáxia e usei 6 tipos de cor de guache que eram preto era o fundo inteiro depois foi cor de rosa, azul claro e escuro, roxo e cor branca para o fim fazer as estrelas, eu usei uma escova de dentes antiga para colocar tinta branca e fazer com o dedo como se fosse a espirrar e fazer as estrelas. Por fim usei uma cor vermelha forte pra fazer a rosa se tem o significado de força, pois é uma flor que se for até arrancada resiste mais uns dias, paixão porque é a cor vermelha que representa a paixão e a rosa tem tudo isso e proteção pois ela tem espinhos que representa a proteção. Também usei pétalas de rosa que sequei para representar a força e representa no trabalho os meteoritos, ou fogo. O meu significado a representar este trabalho é porque é um objeto que serve para tudo mesmo.

Denisa

Anexo 21.

Obras de arte presentes na página do Facebook:

<https://www.facebook.com/teresa.basilio.7311>

